

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 3^E CYCLE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
ÉVELYNE MARQUIS-PELLETIER

LIENS ENTRE LA NÉGLIGENCE, L'ATTACHEMENT MÈRE-ENFANT
ET LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT

SEPTEMBRE 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Cet essai de 3^e cycle a été dirigé par :

Diane St-Laurent, Ph.D., directrice de recherche Université du Québec à Trois-Rivières

Jury d'évaluation de l'essai :

Diane St-Laurent, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières

Marc Provost, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières

Michèle Venet, Ph.D. Université de Sherbrooke

Sommaire

De nombreuses études ont démontré que la maltraitance affecte le développement de l'enfant et engendre des impacts sur son adaptation sociale et ses relations interpersonnelles (Cicchetti & Valentino, 2006; Shonk & Cicchetti, 2001). Dans le milieu familial, la maltraitance risque fortement d'affecter la relation d'attachement qui s'établit en bas âge entre l'enfant et sa mère (Cyr, Euser, Bakermans-Kranenburg, & van IJzendoorn, 2010). Le vécu de maltraitance de l'enfant risque également d'affecter les relations qu'il établit avec d'autres personnes dans le milieu extra-familial, notamment avec son enseignant. À cet égard, une étude a démontré que les enfants victimes de maltraitance établissent des relations moins positives et moins satisfaisantes avec leurs enseignants (Lynch & Cicchetti, 1991). Puisque la mère et l'enseignant représentent tous deux des adultes significatifs pour l'enfant, des études effectuées auprès de la population générale se sont attardées aux liens entre ces deux types de relations et certaines d'entre elles ont démontré que les enfants ayant un attachement insécurisant avec leur mère sont davantage à risque de développer une relation de moindre qualité avec leur enseignant (O'Connor & McCartney, 2006; Rydell, Bohlin, & Thorell, 2005). Dans ce contexte, il est possible de se demander si la relation d'attachement mère-enfant joue un rôle dans la qualité de la relation élève-enseignant chez les enfants maltraités, pour qui nous savons que l'adaptation sociale est particulièrement difficile. Une étude a d'ailleurs montré que la qualité de la relation mère-enfant joue un rôle modérateur dans l'adaptation scolaire d'enfants maltraités (Toth & Cicchetti, 1996). La qualité de la relation élève-enseignant n'a toutefois pas été incluse comme mesure de l'adaptation scolaire dans cette étude.

Ainsi, jusqu'à maintenant, aucune étude ne s'est intéressée à la fois à la relation d'attachement mère-enfant et à la qualité de la relation élève-enseignant chez les enfants maltraités, et en particulier chez les enfants victimes de négligence, un type de maltraitance qui a fait l'objet de moins d'études à ce jour comparativement à l'abus physique ou l'abus sexuel. L'objectif principal de cet essai doctoral est d'examiner l'adaptation scolaire des enfants négligés en se penchant plus particulièrement sur la qualité de la relation élève-enseignant, ainsi que d'évaluer le rôle modérateur potentiel de la relation d'attachement mère-enfant. L'échantillon est composé de 56 dyades mère-enfant issues de milieux défavorisés dont 25 sont suivies en Protection de la jeunesse pour des situations de négligence. Notre étude présente un devis prospectif comprenant deux temps de mesure : à la période préscolaire (4-6 ans) et à l'âge scolaire (à 7-9 ans). La relation d'attachement mère-enfant a été mesurée à la période préscolaire en laboratoire directement auprès de l'enfant et sa mère avec la *Procédure de Séparation-Réunion* (Cassidy & Marvin, 1992). Puis, la qualité de la relation élève-enseignant a été mesurée auprès de l'enseignant, à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté, environ trois ans plus tard, alors que l'enfant était à l'école primaire. La qualité de cette relation élève-enseignant a été évaluée sous trois dimensions, soit la proximité, les conflits et la dépendance. Les résultats de notre étude révèlent que, selon la perception des enseignants, les enfants négligés ont une proximité significativement plus faible avec leur enseignant comparativement aux enfants non négligés. Concernant l'attachement, les résultats montrent que la proportion d'enfants avec un attachement sécurisant est marginalement plus élevée dans le groupe non négligé que dans le groupe négligé. Par

contre, contrairement à ce qui était attendu, aucune différence significative n'a été observée entre les groupes négligé et non négligé quant à la désorganisation de l'attachement. Une raison qui pourrait peut-être expliquer ce résultat a trait au niveau de risque particulièrement élevé chez les enfants du groupe non négligé (ex. : monoparentalité, familles prestataires de l'aide sociale). Une récente méta-analyse a en effet montré que, tout comme la maltraitance, un cumul de facteurs de risque socioéconomiques est associé à l'attachement désorganisé. Aussi, contrairement à ce qui était attendu, aucune association n'a été trouvée entre la sécurité de l'attachement et la qualité de la relation élève-enseignant, ni entre la désorganisation de l'attachement et la qualité de la relation élève-enseignant. Aucun effet modérateur de l'attachement n'a par ailleurs été obtenu. Cette absence de lien entre l'attachement mère-enfant et la relation élève-enseignant suggère que, chez les enfants à haut risque psychosocial comme les enfants négligés et les enfants de milieu défavorisé, d'autres facteurs outre l'attachement mère-enfant (ex., caractéristiques de l'enfant, relation de l'enfant avec d'autres adultes significatifs de l'entourage) jouent peut-être un rôle dans la qualité de la relation que l'enfant développe avec l'enseignant. Enfin, à la lumière des résultats de cette étude, il est possible de constater que la relation élève-enseignant est plus problématique chez les enfants négligés que chez les enfants non négligés. En termes de retombées cliniques, il importe donc de s'attarder à la qualité de la relation élève-enseignant chez les enfants négligés dans le but de favoriser une meilleure adaptation scolaire pour eux. Dans les recherches futures, il serait pertinent d'examiner les impacts d'une relation de faible proximité avec l'enseignant sur le fonctionnement scolaire des enfants négligés.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux.....	ix
Remerciements.....	x
Introduction.....	1
Contexte théorique	7
La maltraitance	8
Définition.....	8
Prévalence.....	11
Modèle écologique-transactionnel et facteurs de risque de la maltraitance	13
La négligence envers les enfants	21
Conséquences de la maltraitance	24
L'attachement.....	29
Théorie de l'attachement de Bowlby	29
La sécurité et l'insécurité de l'attachement	33
La <i>Situation étrange</i> comme mesure de l'attachement.....	36
Les types d'attachement	38
Attachement sécurisant.....	39
Attachement insécurisant-évitant	40
Attachement insécurisant-ambivalent.....	40
Attachement désorganisé.....	42

Attachement et adaptation ultérieure	47
Qualité de la relation d'attachement mère-enfant en contexte de maltraitance.....	49
La relation élève-enseignant	51
Caractéristiques de la relation élève-enseignant.....	52
La proximité	52
La dépendance	53
Les conflits	53
Rôle de l'enseignant dans l'adaptation scolaire de l'élève.....	54
Relation élève-enseignant, attachement et maltraitance	56
Relation d'attachement mère-enfant et qualité de la relation élève-enseignant	56
Maltraitance et relation élève-enseignant	58
Maltraitance, relation mère-enfant et adaptation scolaire.....	59
Objectifs et hypothèses de recherche.....	61
Méthode	65
Participants.....	66
Procédure	69
Instruments de mesure	69
Questionnaire sociodémographique (Temps 1; 4-6 ans)	69
Attachement mère-enfant (Temps 1; 4-6 ans)	70
Relation élève-enseignant (Temps 2; 7-9 ans).....	72
Résultats.....	74

Analyses préliminaires.....	75
Répartition des types d'attachement selon le statut de négligence.....	76
Qualité de la relation élève-enseignant selon le statut de négligence et l'attachement.....	79
Discussion.....	81
La qualité de la relation élève-enseignant chez les enfants négligés.....	82
L'attachement mère-enfant chez les enfants négligés	86
L'attachement mère-enfant et la qualité de la relation élève-enseignant.....	88
Forces et limites.....	91
Conclusion	93
Références.....	98

Liste des tableaux

Tableau

- 1 Variables sociodémographiques selon le statut de négligence 68
- 2 Répartition des classifications d'attachement selon le statut de négligence 78
- 3 Qualité de la relation élève-enseignant selon le statut de négligence et la
classification d'attachement 80

Remerciements

La réalisation de ce beau et grand projet qu'est l'essai doctoral représente un accomplissement majeur dans ma vie personnelle et professionnelle. Il signifie également que j'arrive au terme de mon long et passionnant parcours universitaire, qui fut empreint d'expériences d'apprentissage stimulantes et de rencontres marquantes qui m'ont influencée et qui m'ont faite grandir. Plusieurs personnes ont joué un rôle déterminant dans mon cheminement universitaire et ont grandement contribué à la réalisation de cet essai doctoral, et je tiens à les remercier.

D'abord et avant tout, je tiens à remercier, avec toute ma gratitude et ma reconnaissance, ma directrice, Mme Diane St-Laurent, pour son dévouement, sa patience et sa disponibilité. Merci Diane pour les longues conversations que nous avons eues ensemble. Elles étaient chaque fois l'occasion de réfléchir en profondeur sur mon essai et plus largement, sur la recherche en psychologie. Elles m'ont permis de constater la détermination et l'engagement que tu portes envers ton travail, ainsi que ta passion contagieuse pour la recherche. Saches qu'il restera toujours, au sein de mon identité professionnelle, une partie qui accorde un grand intérêt envers la recherche scientifique en psychologie. Merci également de m'avoir permis de vivre des expériences d'apprentissage excessivement riches et diversifiées, qui m'ont faite grandir au plan personnel et professionnel et dont les apports m'accompagneront assurément tout au long de ma carrière. Merci infiniment Diane!

Afin de réaliser un essai doctoral, il faut une dose élevée de persévérance et de détermination. Ces qualités, je les ai apprises de mes parents, qui m'ont transmis l'importance de se dépasser, de réaliser ses rêves et d'accomplir de grands projets avec passion et engagement. Merci de m'avoir toujours soutenue dans mes études et d'avoir cru en moi à chaque instant. Merci pour tout!

Merci également à mes collègues de travail et à mes amis pour leur soutien et leur écoute attentive, qui ont été des sources de réconfort et de persévérance tout au long de mon cheminement doctoral. Je tiens à remercier tout spécialement ma grande amie Sarah, qui comprend mieux que personne les défis de mon parcours universitaire. Merci pour ta confiance en moi et ton écoute tout au long de mes études.

En terminant, je réserve un profond merci à celui qui partage ma vie, Philippe. Merci pour ta confiance inébranlable en moi, pour ton soutien dans les moments de découragement et pour ta compréhension face à mes horaires chargés. Merci de ton appui tout au long de mon parcours doctoral.

Introduction

La maltraitance envers les enfants représente un problème familial et social particulièrement préoccupant en raison des nombreuses conséquences qu'il engendre sur l'ensemble des sphères développementales de l'enfant (Cicchetti & Lynch, 1993; Cicchetti & Valentino, 2006). La maltraitance a notamment des impacts importants sur le développement interpersonnel et les relations sociales du jeune enfant (Cicchetti & Valentino, 2006; Dodge, Bates, & Pettit, 1990; Shonk & Cicchetti, 2001). À cet effet, puisque la maltraitance est considérée comme une perturbation profonde de la relation parent-enfant, elle risque de nuire à l'établissement d'un lien d'attachement sécurisant avec le donneur de soin (Cyr et al., 2010).

L'adaptation sociale hors du cercle familial est également difficile pour les enfants victimes d'abus et/ou de négligence, notamment dans le contexte scolaire (Crozier & Barth, 2005; Eckenrode, Laird, & Doris, 1993; Manly, Lynch, Oshri, Herzog, & Wortel, 2013; Shonk & Cicchetti, 2001). De façon générale, l'adaptation sociale dans le milieu scolaire comprend entre autres le développement de comportements sociaux adéquats et de relations avec les pairs ainsi que l'établissement de relations harmonieuses avec les enseignants (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo, & Garcia-Coll, 2001; De Rousie & Durham, 2008; Landry, Smith, Swank, & Miller-Locar, 2000). De ce fait, puisque les enfants maltraités sont à risque de présenter

des lacunes aux plans relationnel et social, les relations avec les enseignants risquent d'être problématiques. D'ailleurs, d'après Lynch et Cicchetti (1991), les enfants victimes de maltraitance établissent des relations moins positives et moins satisfaisantes avec leurs enseignants que les enfants non maltraités. Cependant, peu d'études, hormis celle de Lynch et Cicchetti, se sont penchées sur la relation élève-enseignant chez les enfants maltraités.

Par ailleurs, il est possible d'émettre l'hypothèse d'un lien entre la relation d'attachement mère-enfant et la relation élève-enseignant. En effet, la théorie de l'attachement stipule que les interactions que l'enfant entretient avec des adultes significatifs sont centrales dans le développement de l'ensemble de ses relations ultérieures (Bowlby, 1979). Dans le monde scolaire, l'enseignant se présente comme un adulte significatif avec qui l'enfant est susceptible de développer une relation affective significative. D'ailleurs, quelques études effectuées auprès de la population générale ont montré que la qualité de la relation d'attachement mère-enfant est associée à la qualité de la relation élève-enseignant dans le milieu scolaire, et que, spécifiquement, les enfants ayant un attachement insécurisant risquent de développer une relation plus négative et moins harmonieuse avec leur enseignant (O'Connor & McCartney, 2006; Rydell et al., 2005). Sachant cela, nous pouvons nous demander si la relation d'attachement mère-enfant joue un rôle dans la qualité de la relation élève-enseignant chez les enfants victimes de maltraitance, pour qui nous savons que l'adaptation sociale est particulièrement difficile. Une étude a d'ailleurs montré que la qualité de la relation

mère-enfant joue un rôle modérateur dans l'adaptation scolaire d'enfants maltraités (Toth & Cicchetti, 1996). La qualité de la relation élève-enseignant n'a toutefois pas été incluse comme mesure de l'adaptation scolaire dans cette étude. Sauf erreur, aucune étude, jusqu'à maintenant, ne s'est intéressée à la fois à la relation d'attachement mère-enfant et à la qualité de la relation élève-enseignant chez les enfants maltraités.

Par ailleurs, bien que la maltraitance soit un phénomène grandement documenté au plan scientifique et ce, depuis de nombreuses années, il en va autrement de la négligence comme phénomène unique. En effet, elle demeure la forme de mauvais traitements ayant reçu le moins d'attention de la part de la communauté scientifique (McSherry, 2007, 2011), bien qu'elle soit la plus répandue des formes de maltraitance (Hildyard & Wolfe, 2002). Pour cette raison, la négligence est perçue comme un phénomène « négligé » au plan scientifique et plusieurs auteurs soulignent l'importance de mener d'autres études portant spécifiquement sur ce type de maltraitance (Hildyard & Wolfe, 2002; McSherry, 2007; Wolock & Horowitz, 1984).

En regard de la littérature existante et des questionnements qui demeurent à ce jour sur le développement social des enfants négligés, l'objectif principal de cet essai doctoral est d'examiner l'adaptation scolaire des enfants victimes de négligence en se penchant particulièrement sur la qualité de la relation élève-enseignant, ainsi que d'évaluer le rôle modérateur potentiel de la relation d'attachement mère-enfant. L'échantillon de la présente étude est composé de 56 dyades mère-enfant issues de

milieux défavorisés dont 25 sont suivies en Protection de la jeunesse pour des situations de négligence. Il s'agit d'une étude prospective comprenant deux temps de mesure. D'abord, la relation d'attachement mère-enfant a été mesurée à la période préscolaire en laboratoire directement auprès de l'enfant et sa mère avec la *Procédure de Séparation-Réunion* (Cassidy & Marvin, 1992). Puis, la qualité de la relation élève-enseignant a été mesurée auprès de l'enseignant à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté, le Student-Teacher Relationship Scale (STRS) (Pianta, 1996), environ trois ans plus tard, alors que l'enfant était à l'école primaire.

Le présent essai doctoral comporte quatre sections principales. La première section consiste en une recension des écrits faisant état des connaissances actuelles concernant, dans un premier temps, la définition, la prévalence, les facteurs de risque et les conséquences de la maltraitance. La recension des écrits documente, dans un deuxième temps, l'attachement mère-enfant en présentant la théorie de l'attachement de Bowlby, les types d'attachement, l'attachement et l'adaptation ultérieure ainsi que la qualité de la relation d'attachement mère-enfant en contexte de maltraitance. Dans un troisième temps, la recension des écrits porte sur la relation élève-enseignant, en documentant ses caractéristiques ainsi que le rôle de l'enseignant dans l'adaptation scolaire de l'élève. Dans un quatrième temps, il est question des écrits scientifiques qui portent sur les liens entre la relation d'attachement mère-enfant et la qualité de la relation élève-enseignant, puis sur les liens entre la maltraitance et la relation élève-enseignant, et enfin sur les liens entre la maltraitance, la relation d'attachement mère-enfant et l'adaptation scolaire.

La section de la recension des écrits se termine par une présentation des objectifs et des hypothèses de recherche. La deuxième section présente la méthode adoptée dans le cadre de cet essai en décrivant les participants à l'étude, la procédure ainsi que les instruments psychométriques utilisés. La troisième section est consacrée aux résultats obtenus suite aux analyses de données. Enfin, la quatrième section propose une discussion des résultats et comprend une description des forces et des limites de l'étude.

Contexte théorique

La maltraitance

Définition

L'OMS (Organisation mondiale de la santé, 2010) définit la maltraitance envers les enfants comme étant toute forme d'abus ou de négligence envers les jeunes âgés de moins de 18 ans. « La maltraitance envers les enfants inclut tous les types de mauvais traitements physiques et/ou affectifs, les abus sexuels, la négligence, l'exposition à la violence conjugale, l'exploitation commerciale ou autre forme d'exploitation, entraînant un préjudice réel ou potentiel pour la santé de l'enfant, sa survie, sa dignité ou son développement dans le contexte d'une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir » [traduction libre] (Organisation mondiale de la santé, 2010). La maltraitance peut donc être définie comme un préjudice physique ou psychologique qui est causé à l'enfant (Cicchetti & Valentino, 2006). Il est à noter que la maltraitance inclut à la fois des actes de commission (ex. : frapper l'enfant) et des actes d'omission (ex. : ne poser aucun geste pour protéger l'enfant) (Wekerle, Wolfe, Dunston & Alldred, 2014). Selon les auteurs ayant écrit sur le sujet, il existe quatre formes de maltraitance : l'abus sexuel, l'abus physique, la maltraitance psychologique et la négligence.

L'abus sexuel d'un enfant réfère aux gestes à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, commis par un individu en situation de pouvoir sans le consentement de la personne visée, ou encore en utilisant le chantage ou la manipulation

affective (Gouvernement du Québec, 2001). Cet abus de pouvoir peut se produire par l'utilisation de la force ou de la contrainte, ou sous la menace implicite ou explicite (Gouvernement du Québec, 2001). Les activités sexuelles peuvent être de nature directe (ex. : attouchement, relation sexuelle) ou indirecte (ex. : visionnement de film pornographique), impliquant un enfant (Cicchetti & Valentino, 2006; Organisation mondiale de la Santé, 1999). Il existe deux types de violence sexuelle en fonction du lien entre la victime et l'agresseur. Le premier type est la violence sexuelle intrafamiliale, qui se produit quand l'enfant est agressé par un membre de sa famille immédiate ou élargie, alors que le second type est la violence sexuelle extrafamiliale, c'est-à-dire lorsque l'agresseur de l'enfant n'est pas un membre de la famille (Baril & Tourigny, 2009).

En ce qui a trait à l'abus physique, celui-ci fait référence aux sévices physiques infligés à l'enfant (Cicchetti & Valentino, 2006). De manière plus spécifique :

La violence physique envers les enfants se définit comme toute action de nature physique émise par un parent ou un tuteur qui, dans une situation de conflit avec l'enfant, risque, peu importe l'intention, de compromettre l'intégrité ou le bien-être psychologique ou physique de ce dernier. (Clément, 2009, p. 16).

Au Québec, la Loi sur la protection de la jeunesse mentionne l'abus physique lorsque l'enfant subit des sévices corporels ou est soumis à des méthodes éducatives déraisonnables de la part de ses parents ou de la part d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation (Association des centres jeunesse du Québec, 2011).

La maltraitance psychologique est commise par des figures parentales en situation de pouvoir et réfère à « tout acte d'omission ou de commission qui, selon les normes de la communauté et l'expertise professionnelle, est considéré comme dommageable à l'intégrité psychologique de l'enfant » (Chamberland & Clément, 2009, p. 48). La maltraitance psychologique inclut notamment l'indifférence, les menaces, l'isolement, le dénigrement et le rejet affectif (Cicchetti & Valentino, 2006; Gouvernement du Québec, 2008; Wekerle et al., 2014). L'exposition à la violence conjugale est aussi considérée comme une forme de maltraitance psychologique, tout comme le fait de forcer un enfant à faire un travail disproportionné par rapport à ses capacités (Cicchetti & Valentino, 2006; Gouvernement du Québec, 2008).

Enfin, la négligence réfère à « l'omission ou l'absence de certains comportements parentaux qu'adoptent normalement une majorité de parents pour assurer le bien-être de leur enfant » (Milot, Éthier, & St-Laurent, 2009, p. 114). La négligence constitue un échec de l'environnement familial à prodiguer à l'enfant des soins essentiels et nécessaires à sa sécurité et à son développement (Milot et al., 2009). En d'autres mots, la négligence fait référence à une défaillance à fournir à l'enfant une supervision adéquate et des soins qui répondent à ses besoins de base aux plans physique, éducatif et émotionnel (Cicchetti & Valentino, 2006; Wekerle et al., 2014). La négligence peut prendre diverses formes : défaut de superviser menant à un préjudice physique ou à des abus sexuels, attitude permissive à l'égard d'un comportement criminel, négligence physique, négligence médicale (ex. : ne pas procurer à l'enfant les soins médicaux

nécessaires à sa condition), défaut de soins pour un traitement psychiatrique ou psychologique, abandon et négligence éducative (ex. : ne pas envoyer son enfant à l'école) (Gouvernement du Québec, 2008; Trocmé et al., 2010).

Prévalence

La maltraitance envers les enfants constitue un problème particulièrement préoccupant partout dans le monde. L'OMS (Organisation mondiale de la santé, 2010) rapporte que 20 % des femmes et 5 à 10 % des hommes soutiennent avoir été abusés sexuellement dans leur enfance, et 25 à 50 % des enfants déclarent être victimes d'abus physiques. Les statistiques canadiennes et québécoises dressent un portrait tout aussi inquiétant de la maltraitance.

L'Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants (ECI) rapporte que 235 842 enquêtes sur les mauvais traitements et sur le risque de futurs mauvais traitements envers les enfants ont été menées au pays en 2008 (Trocmé et al., 2010). Parmi ces enquêtes, 74 % étaient axées sur les incidents possibles de violence ou de négligence (174 411 enquêtes sur les mauvais traitements envers les enfants) et 26 % étaient axées sur les risques de futurs mauvais traitements (61 431 enquêtes). Les mauvais traitements ont été corroborés pour 36 % des enquêtes (85 440 enquêtes). L'ECI divise les mauvais traitements en cinq catégories : la violence physique, les abus sexuels, la négligence, la violence psychologique et l'exposition à la violence conjugale. Les deux catégories les plus

fréquentes de mauvais traitements corroborés sont l'exposition à la violence conjugale et la négligence, représentant chacune 34 % des mauvais traitements corroborés. La violence physique représente 20 % des mauvais traitements corroborés, la violence psychologique compte pour 9 % et l'abus sexuel, pour 3 %.

Les données mentionnées précédemment issues de l'Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants (ECI) dressent un portrait des statistiques sur la maltraitance dans un contexte de signalement en protection de la jeunesse. Du côté des statistiques au plan criminel, Statistique Canada rapporte que, en 2009, 54 660 jeunes âgés de 0 à 17 ans ont été victimes d'infractions sexuelles et de voies de fait déclarées par la police (Statistique Canada, 2009a). Parmi ces jeunes, 14 833 ont été victimes d'infractions sexuelles et de voies de fait de la part de membres de la famille déclarées par la police (Statistique Canada, 2009b).

Au Québec, pour l'année 2013-2014, plus de 57 000 signalements pour des enfants âgés de 0 à 12 ans ont été traités par la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) (Association des centres jeunesse du Québec, 2014). Parmi ces signalements, plus de 24 000 ont été retenus. Les motifs de négligence ou de risque sérieux de négligence représentent près de 40 % des signalements retenus pour les enfants âgés de 0 à 12 ans et se retrouvent au premier rang des motifs de signalement retenus. Toujours en ce qui concerne les enfants âgés de 12 ans et moins, les motifs d'abus physique ou de risque

sérieux d'abus physique représentent 32 % des signalements retenus, les mauvais traitements psychologiques comptent pour 15 % des signalements retenus et les motifs d'abus sexuel ou de risque sérieux d'abus sexuel comptent pour près de 10 % des signalements retenus. De plus, les problèmes de négligence ou de risque sérieux de négligence se retrouvent au premier rang des motifs de prise en charge des enfants par la DPJ, suivis des mauvais traitements psychologiques, des abus physiques ou risque sérieux d'abus physique et des abus sexuels ou risque sérieux d'abus sexuel.

En somme, la maltraitance envers les enfants représente un phénomène répandu mondialement et de nombreux enfants canadiens et québécois sont victimes d'abus et de négligence chaque année. Dans le but de mieux comprendre ce problème, les chercheurs s'attardent, depuis de nombreuses années, à développer des théories et des modèles explicatifs qui facilitent la recherche et, ultimement, l'intervention auprès des enfants maltraités. L'un des modèles les plus connus est le modèle écologique-transactionnel de la maltraitance de Cicchetti et Lynch (1993). Les paragraphes qui suivent font état des principes de ce modèle et des facteurs de risque de la maltraitance envers les enfants.

Modèle écologique-transactionnel et facteurs de risque de la maltraitance

La maltraitance est un phénomène social qui émerge dans des contextes particuliers où certaines caractéristiques ou facteurs de risque sont présents. Le modèle écologique-transactionnel de la maltraitance élaboré par Cicchetti et Lynch (1993) permet de documenter les facteurs de risque et de protection impliqués dans la maltraitance envers

les enfants. À l'heure actuelle, ce modèle demeure l'un des plus utilisés pour comprendre l'étiologie de la maltraitance. Selon la perspective écologique-transactionnelle (Cicchetti & Lynch, 1993), le développement et l'adaptation de l'enfant maltraité sont influencés par plusieurs niveaux systémiques qui, eux-mêmes, s'influencent mutuellement. Parmi ces niveaux systémiques, certains sont plus éloignés de l'enfant, tels que les systèmes constitués de la culture et de la communauté, et d'autres sont plus près, comme le milieu familial; les caractéristiques des systèmes près de l'enfant ont les effets les plus directs sur le développement de ce dernier.

Selon le modèle écologique-transactionnel de la maltraitance (Cicchetti & Lynch, 1993), les systèmes et leurs facteurs de risque et de protection interagissent ensemble. Puisque la maltraitance s'inscrit dans un contexte large, aucun facteur de risque ne peut l'expliquer à lui seul. Il faut plutôt considérer la multiplicité et l'interaction des facteurs de risque pour comprendre l'émergence de la maltraitance envers les enfants (Cicchetti & Valentino, 2006). La présence de nombreux facteurs de vulnérabilité à tous les niveaux écologiques risque de compromettre le développement de l'enfant. À l'inverse, la présence de facteurs de protection à un ou plusieurs niveaux systémiques peut permettre à l'enfant de bien se développer malgré l'adversité. Ainsi, la présence de violence à l'un des niveaux écologiques ne condamne pas nécessairement l'enfant à des lacunes développementales. Certains facteurs de protection, comme la présence d'un attachement sécurisant entre la mère et l'enfant, peuvent compenser pour des facteurs de risque comme la violence familiale et permettre à l'enfant de bien se développer.

Le modèle écologique-transactionnel de la maltraitance (Cicchetti & Lynch, 1993) permet donc de mettre en lumière l'importance de l'interaction entre les facteurs de risque et de protection pour déterminer l'adaptation de l'enfant. En plus de cette compréhension des différents facteurs, il est important de considérer la dimension temporelle, c'est-à-dire la période durant laquelle les facteurs sont présents dans la vie de l'enfant. Les facteurs de risque et de protection peuvent être transitoires ou perdurer dans le temps. Par exemple, un enfant dont le parent est sans emploi de manière transitoire, sur une courte période de temps, ne connaîtra pas les mêmes obstacles développementaux que l'enfant dont le parent est sans emploi de façon permanente. Dans le dernier cas, puisque le facteur de risque est présent dans la vie de l'enfant sur une longue période de temps et durant toutes les étapes de son développement, il est susceptible d'avoir un impact plus néfaste sur son adaptation.

Cicchetti et Lynch (1993) ont développé leur modèle de la maltraitance envers les enfants en s'inspirant fortement de deux modèles théoriques existants. Le premier est le modèle de Cicchetti et Rizley (1981) qui s'attarde aux causes, aux conséquences et aux mécanismes par lesquels la maltraitance se propage. Le second est le modèle de Belsky (1980) qui propose une vision écologique permettant de comprendre l'étiologie de la maltraitance. Ce dernier modèle s'inspire lui-même de la perspective écologique du développement humain de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner & Morris, 2006) et intègre les mêmes termes décrivant les divers systèmes. En ce sens, le

modèle écologique-transactionnel de la maltraitance (Cicchetti & Lynch, 1993) comporte quatre niveaux systémiques, soit le macrosystème, l'exosystème, le microsystème et l'ontosystème.

Selon le modèle écologique-transactionnel de la maltraitance (Cicchetti & Lynch, 1993), le macrosystème, qui représente le système le plus éloigné de l'enfant, est composé des croyances et des valeurs culturelles. Les sociétés où la violence est tolérée et répandue représentent un facteur de vulnérabilité pour le développement de l'enfant. Cela s'expliquerait notamment par le fait que l'acceptation de la violence dans la société engendre un risque accru de violence dans les communautés, dans les milieux familiaux et, ultimement, envers les enfants.

En ce qui concerne l'exosystème, il représente l'ensemble des structures sociales qui ont un impact direct sur l'environnement immédiat de l'enfant (Cicchetti & Lynch, 1993). Ces structures sociales incluent, par exemple, le voisinage, le réseau social des parents, les groupes de soutien, la disponibilité des services, l'employabilité et le statut socioéconomique. L'isolement social représente un facteur de risque associé à la maltraitance. Également, dans les familles au sein desquelles les donneurs de soin sont sans emploi, il y a un risque accru de maltraitance car cela engendre un stress familial et de la pauvreté (Cicchetti & Lynch, 1993). De plus, le fait de demeurer dans un quartier caractérisé par de la pauvreté est associé à un risque plus grand de négligence, d'abus physique et d'abus sexuel (Drake & Pandey, 1996).

Dans le modèle écologique-transactionnel de la maltraitance (Cicchetti & Lynch, 1993), le microsystème représente l'environnement familial. Le microsystème dans lequel l'enfant maltraité se développe est généralement caractérisé par des événements stressants, chaotiques et incontrôlables. Parmi les facteurs familiaux associés à la maltraitance, le modèle écologique-transactionnel accorde une importance particulière à la relation parent-enfant. Les caractéristiques des donneurs de soin maltraitants peuvent être, entre autres, d'avoir des problèmes de santé mentale (Cicchetti & Lynch, 1993; Cicchetti & Valentino, 2006; Sidebotham & Heron, 2006; Trocmé et al., 2010) et/ou de toxicomanie (Cicchetti & Valentino, 2006; Trocmé et al., 2010), d'avoir des problèmes de santé physique (Trocmé et al., 2010), d'être âgé de moins de 21 ans lors de la naissance de l'enfant (De Paúl & Domenech, 2000; Pajer et al., 2014; Pearson, Plamondon, Baudry, & Tarabulsky, 2011; Whitman, Borkowski, Keogh, & Weed, 2001), d'avoir un faible niveau d'éducation (Sidebotham & Heron, 2006), ou d'avoir été victime d'abus durant l'enfance (Cicchetti & Lynch, 1993; Sidebotham & Heron, 2006). L'Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants (ECI) met en lumière l'importance de la toxicomanie et de l'alcoolisme comme facteurs de risque des mauvais traitements envers les enfants (Trocmé et al., 2010). Les données de cette étude révèlent qu'en 2008 l'alcoolisme parental est un facteur de risque présent dans 21 % des enquêtes sur les mauvais traitements corroborés envers les enfants, alors que la toxicomanie parentale est un facteur de risque présent dans 17 % de ces enquêtes. De plus, les familles maltraitantes

sont plus à risque que les familles non maltraitantes de présenter un manque de clarté au niveau des rôles et un niveau élevé de chaos, de conflits et de colère au sein de ses membres (Howes, Cicchetti, Toth, & Rogosch, 2000). La violence conjugale représente aussi un facteur de risque familial associé à la maltraitance (Cicchetti & Lynch, 1993; English et al., 2009; Juby, Downs, & Rindels, 2014; MacMillan, Wathen, & Varcoe, 2013).

Toujours en ce qui a trait au microsystème, les attitudes des parents maltraitants à l'égard des enfants auraient des impacts directs sur le développement de l'enfant. À cet égard, les parents maltraitants, en comparaison aux parents non maltraitants, seraient moins satisfaits de leur enfant, percevraient leur enfant comme étant plus difficile, utiliseraient des techniques de discipline impliquant plus de contrôle, encourageraient moins le développement de l'autonomie chez leur enfant et adopteraient un style de vie plus isolé pour eux et leur enfant (McGuigan, Vuchinich, & Pratt, 2000; Trickett, Aber, Carlson, & Cicchetti, 1991). Le phénomène de la parentification, c'est-à-dire le fait que les rôles sont inversés entre le parent et l'enfant et que des attentes inappropriées sont placées sur l'enfant (par ex. qu'il devrait s'occuper de son parent), serait aussi plus souvent observé dans les familles maltraitantes que dans les familles non maltraitantes (Cicchetti & Lynch, 1993; Macfie et al., 1999). Il est à noter, cependant, que certains auteurs considèrent la parentification comme étant de la négligence émotionnelle, donc une forme de maltraitance en soi plutôt qu'un phénomène observé parmi les familles

maltraitantes (Bellow, Boris, Larrieu, Lewis, & Elliot, 2005; Chase, 1999; Hooper, 2007).

Enfin, l'ontosystème comprend les facteurs reliés à l'enfant lui-même. À cet égard, certains auteurs avancent que des caractéristiques propres à l'enfant le mettent plus à risque de subir de la maltraitance de la part du donneur de soin (Belsky & Vondra, 1989; Schumacher, Slep, & Heyman, 2001). Par exemple, une naissance prématurée, un faible poids à la naissance ou la présence de problèmes de comportement chez l'enfant représentent des défis supplémentaires pour les parents (Belsky & Vondra, 1989; Sidebotham & Heron, 2006; Williamson, Borduin, & Howe, 1991). Ces facteurs peuvent engendrer des difficultés relationnelles entre le parent et l'enfant et certains parents plus démunis peuvent se retrouver dépassés par les exigences de soins à prodiguer, ce qui augmente le risque de maltraitance envers l'enfant (Belsky & Vondra, 1989; Sidebotham & Heron, 2006). De plus, Williamson et ses collègues (1991) ont montré que des mères négligentes, en comparaison à des mères non négligentes, rapportent des niveaux plus élevés de trouble des conduites, d'agressivité et de troubles attentionnels chez leur enfant. Ces auteurs précisent cependant que les dires des mères au sujet des problèmes de comportement de leur enfant sont influencés tant par leurs propres perceptions que par le comportement du jeune. Il n'est donc pas possible de savoir clairement si les résultats rapportés dans cette étude s'expliquent par de réels problèmes de comportement chez le jeune ou s'ils sont dus à une perception biaisée des mères négligentes (Williamson et al., 1991).

Le fait que les enfants peuvent posséder certaines caractéristiques associées à un risque accru de subir des mauvais traitements ne signifie évidemment pas que ces enfants causent la maltraitance dont ils sont victimes (Schumacher et al., 2001). La plupart des recherches menées à ce sujet sont corrélationnelles, ce qui ne permet pas de déterminer si les facteurs de risque précèdent la maltraitance ou en sont le résultat (Schumacher et al., 2001). De manière générale, les études avancent que ce sont davantage les caractéristiques des parents qui contribuent au phénomène de la maltraitance (Clément, 2009; Sidebotham & Heron, 2006).

Clément (2009) propose deux types d'explications afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées dans la relation parent-enfant qui peuvent engendrer la maltraitance. La première explication suggère que les conduites maltraitantes des parents peuvent augmenter le risque de problèmes de comportement chez l'enfant, ce qui contribue en retour à des comportements violents de la part des parents. La seconde explication est que les enfants ayant certains déficits représentent un défi plus grand pour certains parents, ce qui interfère avec la création d'un attachement de type sécurisant et augmente les interactions parent-enfant problématiques, ce qui augmente du même coup le risque de maltraitance envers l'enfant (Clément, 2009).

La négligence envers les enfants

La négligence est une forme de maltraitance envers les enfants qui présente certaines particularités et la distingue des autres types de mauvais traitements. Parmi toutes les formes de maltraitance décrites précédemment, la négligence est la forme de mauvais traitements la plus répandue (Hildyard & Wolfe, 2002). Paradoxalement, elle demeure celle qui a reçu le moins d'attention de la part de la communauté scientifique et se révèle la moins bien comprise de toutes les formes de maltraitance (McSherry, 2007, 2011). Certains auteurs en sont même venus à qualifier la négligence de phénomène « négligé » (Hildyard & Wolfe, 2002; McSherry, 2007; Wolock & Horowitz, 1984). Récemment, la méta-analyse de Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg et van IJzendoorn (2013) s'est précisément intéressée à la problématique de la négligence comme phénomène « négligé ». Dans cette méta-analyse comprenant des études réalisées partout à travers le monde (Australie/Nouvelle-Zélande, Amérique du Nord, Europe, Afrique, Amérique du Sud, Asie), les auteurs ont mis en lumière l'ampleur de la négligence parmi la population générale en estimant à plus de 15 % le nombre d'enfants qui en sont victimes, tout en soulignant le manque important d'études scientifiques portant spécifiquement sur la négligence.

Schumacher et ses collaborateurs (2001) ont mené une recension des écrits portant sur les facteurs de risque de la négligence. Les résultats montrent que demeurer dans un foyer à faible revenu représente un facteur de risque de la négligence, tout comme un nombre élevé de naissances dans la famille. Le stress quotidien, un manque de soutien

social ainsi que des problèmes de santé mentale et de toxicomanie chez les mères représentent également des facteurs plaçant l'enfant à risque de subir de la négligence (Schumacher et al., 2001). Par ailleurs, considérant que la négligence implique des difficultés dans la relation parents-enfant, diverses recherches ont porté sur les caractéristiques des parents négligents en comparaison aux parents non négligents. Les difficultés relationnelles sont observées sous plusieurs facettes. Les mères négligentes interagissent moins fréquemment et moins positivement avec leur enfant, elles ont une plus faible estime de soi et se montrent plus impulsives que les mères non négligentes (Schumacher et al., 2001). De plus, une étude menée par Hildyard et Wolfe (2007), dans laquelle les auteurs présentaient à des mères des images d'enfants exprimant diverses émotions de base, a révélé que les mères négligentes ont plus de difficultés que les mères non négligentes à reconnaître les émotions de jeunes enfants. De même, une autre étude a montré que les mères négligentes, en comparaison aux mères non négligentes, offrent moins de soutien affectif à leur enfant, ignorent plus fréquemment les manifestations affectives de ce dernier et démontrent elles-mêmes davantage d'émotions négatives (Edwards, Shipman, & Brown, 2005).

En plus des facteurs de risque énumérés précédemment, le jeune âge de la mère est un facteur important à considérer dans le phénomène de la négligence. Il ne s'agit pas d'une cause directe de la négligence, mais il est associé à d'autres facteurs de risque (Milot et al., 2009; Pearson et al., 2011). Ainsi, des études montrent que les mères adolescentes risquent d'avoir de plus faibles revenus et d'avoir un faible niveau de

scolarité, ont une moins bonne connaissance du développement de l'enfant que les mères adultes et répondent moins aux signaux émis par leur enfant, en plus d'être davantage intrusives dans leurs interactions avec lui et d'utiliser moins de stimulation verbale et de contacts physiques (Culp, Culp, Osofsky, & Osofsky, 1991; Culp, Osofsky, & O'Brien, 1996; Pearson et al., 2011; Reis, 1989; Tarabulsky, Moran, Pederson, Provost, & Larose, 2011).

Certes, le jeune âge de la mère, la pauvreté et des problèmes de santé mentale ou de toxicomanie des parents représentent des facteurs de risque importants de la négligence (Pearson et al., 2011; Schumacher et al., 2001; Wekerle et al., 2014). Or, ce ne sont pas tous les parents adolescents, toxicomanes, pauvres, ou atteints d'un trouble de santé mentale qui négligent leur enfant. Ces facteurs ne sont donc pas des causes uniques et ne suffisent pas à expliquer l'émergence de la négligence. Il importe donc d'aller au-delà des facteurs individuels, familiaux et sociaux (Milot et al., 2009). Afin d'expliquer ce phénomène, Lacharité, Éthier et Nolin (2006) conçoivent la négligence comme étant issue d'une double perturbation. Selon ces auteurs, il s'agit, dans un premier temps, d'une perturbation qui affecte la relation parent-enfant dans laquelle le parent n'a pas la disponibilité psychologique nécessaire pour répondre adéquatement aux divers besoins de son enfant. Cette perturbation de la relation parent-enfant est aussi caractérisée par la présence de faibles taux d'interactions entre eux. Dans un deuxième temps, une autre perturbation affecte le rapport entre la famille et la collectivité, où les figures parentales se retrouvent isolées et il est difficile pour elles d'obtenir le soutien émotionnel,

instrumental et financier dont elles ont besoin (Cicchetti & Lynch, 1993; Wekerle et al., 2014). Ainsi, la négligence est à la fois un échec des parents à prodiguer à l'enfant les soins nécessaires à son développement et un échec de la société à soutenir les parents dans l'exercice de leur rôle parental (Lacharité et al., 2006; Milot et al., 2009).

Conséquences de la maltraitance

La maltraitance est un phénomène grave et inquiétant tant en raison de sa prévalence que des conséquences qu'elle peut entraîner sur le développement et la vie de l'enfant. Cicchetti et Valentino (2006) présentent une perspective écologique développementale qui met en lumière l'ampleur des conséquences de la maltraitance sur le développement de l'enfant. Ces auteurs, et bien d'autres, soulignent que les conséquences de la maltraitance peuvent perdurer au-delà de la période infantile, affectant de manière considérable l'adolescence et l'âge adulte. Ils illustrent également comment chacune des sphères de la vie de l'enfant, telles que les sphères cognitive, neurobiologique, scolaire, affective, sociale et comportementale, est affectée par les mauvais traitements auxquels il est soumis.

D'abord, au plan cognitif, les enfants victimes de maltraitance et les adultes ayant été maltraités durant l'enfance présentent des résultats plus faibles à des tâches mesurant la mémoire épisodique verbale, la mémoire de travail, l'attention, les fonctions exécutives et les compétences cognitives (Crozier & Barth, 2005; De Bellis, Woolley, & Hooper, 2013; Irigaray et al., 2013; Pears, Kim, & Fisher, 2008). Par ailleurs, la gravité

des conséquences de la maltraitance peut dépendre de l'accumulation des facteurs de risque ainsi que de la fréquence et de la durée des mauvais traitements (Crozier & Barth, 2005). Dans cette optique, Jaffee et Maikovich-Fong (2011) ont évalué les habiletés cognitives d'enfants victimes de maltraitance chronique et d'enfants victimes de maltraitance sur une courte période développementale. Ces auteurs montrent que les enfants victimes de maltraitance chronique ont des résultats plus faibles à des tâches mesurant le quotient intellectuel que les enfants maltraités pendant une courte période.

Au plan neurobiologique, De Bellis présente un modèle qui permet de comprendre les conséquences biologiques des mauvais traitements envers les enfants (De Bellis, 2001; De Bellis & Zisk, 2014). En plus de documenter les conséquences biologiques de la maltraitance et des traumatismes à l'enfance, cet auteur a également appliqué son modèle à la négligence (De Bellis, 2005). Selon De Bellis et Zisk (2014), l'exposition au stress chronique engendré par la maltraitance risque sérieusement d'altérer le fonctionnement des systèmes de neurotransmetteurs, du système neuroendocrinien ainsi que du système immunitaire. L'auteur explique que l'altération de ces systèmes risque à son tour d'entraîner des problèmes de santé mentale ainsi que des problèmes d'apprentissage chez les enfants qui sont victimes de mauvais traitements. Plus spécifiquement, le stress chronique peut faire augmenter la quantité de dopamine dans le cortex préfrontal, ce qui augmente le risque de souffrir d'inattention, d'hypervigilance, de symptômes psychotiques et de paranoïa (De Bellis, 2001, 2005; De Bellis & Zisk, 2014).

Plusieurs recherches ont également révélé des difficultés scolaires importantes chez les enfants abusés et/ou négligés (Crozier & Barth, 2005; Eckenrode et al., 1993; Manly et al., 2013; Shonk & Cicchetti, 2001). Ces enfants obtiennent des résultats plus faibles pour la performance académique (Crozier & Barth, 2005; De Bellis et al., 2013; Eckenrode et al., 1993; Manly et al., 2013), démontrent un manque d'engagement et de motivation au plan académique (Shonk & Cicchetti, 2001), sont plus à risque de reprendre une année scolaire et sont sujets à davantage de manquements disciplinaires et de suspensions que les enfants non maltraités (Eckenrode et al., 1993).

Au plan affectif, les enfants victimes de maltraitance, en comparaison aux enfants non maltraités, sont plus à risque de présenter des déficits dans la compréhension et la régulation de leurs émotions en ayant notamment plus de difficultés à gérer leur colère (Dvir, Ford, Hill, & Frazier, 2014; Howes et al., 2000; Kim & Cicchetti, 2010). De plus, les enfants maltraités et les adolescents qui ont subi de la maltraitance durant l'enfance sont plus susceptibles d'avoir une faible estime de soi (Kendall-Tackett, Williams, & Finkelhor, 1993; Shaffer, Yates, & Egeland, 2009; Wekerle et al., 2014). Plusieurs études montrent que les enfants et les adolescents abusés et/ou négligés sont particulièrement à risque de développer un état de stress post-traumatique (Dubner & Motta, 1999; Kearney, Wechsler, Kaur, & Lemos-Miller, 2010; Kendall-Tackett et al., 1993; Milot, Éthier, St-Laurent, & Provost, 2010; Milot, St-Laurent, Éthier, & Provost, 2010) ainsi que des symptômes de dissociation (Éthier & Milot, 2009; Macfie, Cicchetti, & Toth, 2001). Également, l'exposition à la maltraitance durant l'enfance est associée, à

l'adolescence, à un risque accru de dépression (Danielson, De Arellano, Kilpatrick, Saunders, & Resnick, 2005; Kilpatrick et al., 2003), de comportements suicidaires (Brown, Cohen, Johnson, & Smailes, 1999), de troubles des conduites alimentaires (Holzer, Uppala, Wonderlich, Crosby, & Simonich, 2008) et de consommation de drogue et d'alcool (Kilpatrick et al., 2000; Oshri, Rogosch, Burnette, & Cicchetti, 2011).

Au plan social, les enfants maltraités présentent des déficits au niveau des compétences sociales et du traitement de l'information sociale qui peuvent engendrer, notamment, une tendance à attribuer des intentions hostiles à autrui et à répondre de manière agressive à des situations sociales problématiques (Dodge et al., 1990; Shonk & Cicchetti, 2001). Également, les enfants et adolescents victimes de maltraitance sont plus à risque de présenter des problèmes de comportement externalisés et internalisés comparativement aux enfants et adolescents non maltraités (Hildyard & Wolfe, 2002; Jaffee & Maikovich-Fong, 2011; Cicchetti, Toth, & Hennessy, 1989; Kim & Cicchetti, 2010; Kim, Cicchetti, Rogosch, & Manly, 2009; Manly, Kim, Rogosch, & Cicchetti, 2001; Shonk & Cicchetti, 2001). Les enfants maltraités sont également plus à risque d'être rejetés par leurs pairs (Kim & Cicchetti, 2010) et ils manifestent plus d'évitement, de colère et de comportements agressifs, ainsi que moins de comportements prosociaux envers leurs pairs (Cicchetti et al., 1989).

En plus d'avoir des conséquences majeures durant l'enfance et l'adolescence, la maltraitance peut causer, maintenir ou aggraver la présence de troubles psychiatriques à

l'âge adulte (Carr, Martins, Stingel, Lemgruber, & Juruena, 2013). Les adultes ayant été maltraités durant l'enfance sont plus à risque que les adultes n'ayant pas subi de mauvais traitements de présenter des symptômes de dissociation et de stress post-traumatique (Mueller-Pfeiffer et al., 2013). La maltraitance durant l'enfance est également liée à un risque accru de souffrir de problèmes de toxicomanie à l'âge adulte (Scott, McLaughlin, Smith, & Ellis, 2012). Selon Carr et ses collaborateurs (2013), les individus qui ont été victimes de maltraitance durant l'enfance sont plus à risque de souffrir de troubles sévères de santé mentale, tels les troubles de l'humeur, les troubles anxieux et la schizophrénie. Selon ces mêmes auteurs et en concordance avec d'autres études (Kim et al., 2009; Tyrka, Wyche, Kelly, Price, & Carpenter, 2009; Waxman, Fenton, Skodol, Grant, & Hasin, 2014), tous les types d'abus et de négligence sont associés à un risque accru de présenter un trouble de la personnalité à l'âge adulte. Récemment, Waxman et al. (2014) ont montré des associations spécifiques entre les divers types de maltraitance et certains troubles de la personnalité. Ils ont observé que l'abus sexuel permet de prédire les troubles de la personnalité limite et schizotypique, que l'abus physique est lié au trouble de la personnalité antisociale et que la négligence émotionnelle permet de prédire les troubles de la personnalité évitante et schizoïde. Enfin, les individus qui ont subi de la maltraitance durant l'enfance sont plus susceptibles de maltraiter à leur tour leurs enfants (Cort, Toth, Cerulli, & Rogosch, 2011; Jaffee et al., 2013; Plant, Barker, Waters, Pawlby, & Pariante, 2013).

En résumé, plusieurs études ont montré que la maltraitance représente une perturbation profonde de la relation parent-enfant qui a des conséquences à court et long terme sur le développement et l'adaptation psychologique de la victime (Cicchetti & Lynch, 1993; Cicchetti & Valentino, 2006). La section qui suit s'attarde d'abord à mieux comprendre la relation parent-enfant à travers la théorie de l'attachement de Bowlby (1969/1982), puis à mieux comprendre la qualité de la relation d'attachement mère-enfant en contexte de maltraitance.

L'attachement

Théorie de l'attachement de Bowlby

La théorie de l'attachement élaborée par Bowlby (1969/1982) stipule que le nourrisson s'attache à la personne qui prend soin de lui et qui interagit avec lui de façon régulière. Cette théorie prend racine dans la théorie évolutionniste et dans la théorie des systèmes biologiques. Selon Bowlby (1969/1982), le fait d'être protégé par une figure d'attachement est essentiel pour survivre. Ultimement, la relation d'attachement parent-enfant permet donc la survie des gènes. Le comportement d'attachement de l'enfant revêt une fonction biologique, soit la protection contre les prédateurs et la satisfaction des besoins primaires de l'enfant (ex. : chaleur et nourriture). En ce sens, le nourrisson serait prédisposé à se diriger vers sa figure d'attachement en cas de détresse (Bowlby, 1969/1982; Cassidy, 2008). Le nourrisson adopterait donc des comportements qui sont dirigés vers l'établissement d'une relation d'attachement parce qu'il est biologiquement disposé à le faire.

La relation d'attachement entre l'enfant et son donneur de soin s'articule autour d'un système de « comportements d'attachement » manifestés par l'enfant (Bowlby, 1969/1982). L'ensemble de ces « comportements d'attachement » sont orientés soit vers la recherche de proximité avec la figure d'attachement, dont la fonction est la protection, soit vers l'exploration de l'environnement, dont la fonction est l'apprentissage (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1971; Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1969/1982; Cassidy, 2008). Cet « équilibre attachement-exploration » est un élément central de la théorie de l'attachement. Selon les situations et les circonstances, l'enfant adopte des comportements d'attachement ou des comportements d'exploration en fonction des caractéristiques de l'environnement et de la disponibilité de la figure d'attachement (Cassidy, 2008).

Bowlby (1969/1982) a décrit deux catégories de facteurs, indiquant soit un danger ou un stress, qui peuvent contribuer à l'activation du système d'attachement. L'une d'elles est reliée à l'état dans lequel l'enfant se trouve, comme la faim, la fatigue, la douleur ou la détresse. L'autre est liée aux conditions présentes dans l'environnement, comme la présence d'un stimulus menaçant. Lorsque l'enfant se sent en sécurité, son système d'attachement est faiblement activé et il oriente ses comportements vers l'exploration de son milieu plutôt que vers la recherche de proximité avec le donneur de soin (Bowlby, 1969/1982; Weinfield, Sroufe, Egeland, & Carlson, 2008). À l'inverse, lorsque l'enfant ressent de la peur ou se sent menacé, son système d'attachement est

fortement activé et il se tourne vers sa figure d'attachement afin de chercher de la protection et de la réassurance. Donc, dans un contexte stressant, les comportements de l'enfant ne sont pas orientés vers l'exploration de l'environnement, mais plutôt vers la recherche de proximité avec la figure d'attachement. Cela se traduit, par exemple, par des pleurs, une recherche de contacts physiques avec le donneur de soin et une volonté de maintenir ces contacts physiques (Bowlby, 1969/1982).

Le système des comportements d'attachement évolue en fonction du développement de l'enfant et des circonstances environnementales (Bowlby, 1969/1982; Cassidy, 2008). Avec le temps, l'enfant acquiert de multiples façons (stratégies) de rechercher le contact physique avec sa figure d'attachement et évalue lesquelles sont les plus appropriées en fonction des circonstances (Bowlby, 1969/1982). La question des différentes stratégies d'attachement élaborée par les enfants à l'égard de leur figure d'attachement sera abordée en détails plus loin lorsque nous traiterons des divers types d'attachement. Au fil du temps et des situations, l'enfant acquiert une stabilité dans l'organisation de ses comportements d'attachement tout en étant en mesure de répondre de manière flexible aux changements dans l'environnement (Cassidy, 2008).

La théorie de l'attachement accorde une attention particulière aux ruptures prolongées du lien entre l'enfant et sa figure d'attachement (Bowlby, 1969/1982). La détresse généralement vécue par l'enfant lors de ces longues séparations et de ces ruptures illustre, selon Bowlby, l'importance de la signification émotionnelle du lien

d'attachement. Les observations de Bowlby ont permis de mettre en lumière que l'enfant vit ces séparations, qui sont accompagnées de pleurs, d'expressions de colère et d'efforts désespérés pour retrouver la figure d'attachement, comme une menace importante à son bien-être (Bowlby, Robertson, & Rosenbluth, 1952). Toujours selon Bowlby (1973), les enfants séparés de leur figure d'attachement de façon prolongée développent d'importantes carences affectives. Les travaux de Bowlby (1973) suggèrent donc que le développement émotionnel de l'enfant se forge au sein du lien d'attachement avec le donneur de soin car les enfants privés de ce lien vivent des lacunes importantes au plan de leur développement affectif.

L'un des éléments clé de la théorie de l'attachement élaborée par Bowlby est la question de l'influence de l'attachement précoce sur les autres relations que l'enfant établit. Selon Bowlby (1979), il existe une forte association entre les expériences d'attachement de l'enfant avec son donneur de soin et sa capacité à établir ultérieurement des liens affectifs avec d'autres personnes. Les études menées dans les décennies suivant les travaux de Bowlby tendent à soutenir cette idée du lien entre l'attachement précoce et les relations ultérieures (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005; NICHD Early Child Care Research Network, 2005). Plusieurs études longitudinales d'envergure, dont celle de Sroufe et ses collègues (2005), celle de Grossmann, Grossmann et Kindler (2005) et l'étude NICHD (Early Child Care Research Network, 2005), ont permis de montrer que les enfants ayant un attachement sécurisant avec leur mère durant la petite enfance, en comparaison à ceux ayant un attachement

insécurisant, ont des relations plus harmonieuses avec leur fratrie, leurs amis, leurs pairs durant l'enfance et l'adolescence, ainsi qu'avec leurs partenaires amoureux une fois rendus à l'âge adulte.

La sécurité et l'insécurité de l'attachement

Des différences individuelles existent dans la qualité de la relation d'attachement entre le nourrisson et son donneur de soin et celles-ci permettent de classer la relation d'attachement en deux grandes catégories : une relation d'attachement sécurisante et une relation d'attachement insécurisante (Ainsworth, 1972; Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1973). Le développement de l'une ou l'autre de ces relations d'attachement repose en grande partie sur la qualité des soins offerts à l'enfant ainsi que la disponibilité de la figure d'attachement en cas de détresse (Ainsworth et al., 1978; Belsky & Fearon, 2008; Weinfield et al., 2008). Voyons plus en détails les caractéristiques de la sécurité et de l'insécurité de l'attachement.

La sécurité de l'attachement émerge au fil des expériences dans lesquelles la figure d'attachement a su se montrer sensible et disponible pour l'enfant lorsqu'il avait besoin d'être sécurisé et rassuré (Ainsworth, 1973; Ainsworth et al., 1978; De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Moran, Forbes, Evans, Tarabulsky, & Madigan, 2008). La sécurité de l'attachement implique que l'enfant perçoive sa figure d'attachement comme une source de sécurité et de protection à laquelle il peut se référer lorsqu'il se sent menacé ou apeuré (Ainsworth, 1973; Ainsworth et al., 1978). Lorsque l'enfant qui a développé une

relation d'attachement sécurisante n'éprouve pas de détresse et ne perçoit aucune menace dans l'environnement, il manifestera peu de comportements d'attachement visant à se rapprocher de sa figure d'attachement et va porter son attention vers l'exploration de l'environnement (Weinfield et al., 2008). En ce sens, la sécurité de l'attachement promeut l'exploration de l'environnement, car l'enfant a le sentiment que, s'il se sent menacé, il pourra se tourner vers sa figure d'attachement (Weinfield et al., 2008).

Weinfield et ses collaborateurs (2008) mentionnent que les enfants qui ont un attachement sécurisant ont confiance en leur figure d'attachement. Ces enfants se sentent également confiants dans leurs interactions avec les autres personnes et apprennent qu'ils peuvent influencer le monde environnant et avoir des réponses à leurs besoins. Ils acquièrent la confiance qu'ils peuvent fonctionner de manière autonome et atteindre leurs objectifs grâce à leurs propres efforts. Par ailleurs, ils arrivent plus efficacement à réguler leurs émotions que les enfants ayant un attachement insécurisant (Berlin & Cassidy, 2003; NICHD Early Child Care Research Network, 2004a). De plus, les enfants ayant un attachement sécurisant ont su développer de l'empathie grâce à leurs relations d'attachement précoces. Plus tard, ces enfants sont en mesure de se montrer sensibles au vécu émotionnel d'autrui (Weinfield et al., 2008). Également, ils sont plus compétents socialement, selon les enseignants, que les enfants ayant un attachement insécurisant, c'est-à-dire qu'ils sont généralement plus populaires auprès de leurs pairs, prennent plus d'initiatives sociales et adoptent davantage de comportements prosociaux.

(Bohlin, Hagekull, & Rydell, 2000). Enfin, la sécurité de l'attachement est associée à moins de problèmes de comportement externalisés et internalisés (O'Connor, Scott, McCormick, & Weinberg, 2014).

À l'inverse, l'insécurité de l'attachement se développe lorsque la figure d'attachement n'a pas su se montrer suffisamment sensible et disponible pour l'enfant lorsqu'il éprouvait de la détresse (Ainsworth et al., 1978; Cyr et al., 2010; NICHD Early Child Care Research Network, 1997; Weinfield et al., 2008). Les travaux d'Ainsworth et ses collègues (Ainsworth et al., 1978) ont montré que les mères d'enfants ayant un attachement insécurisant, en comparaison aux mères d'enfants ayant un attachement sécurisant, sont moins sensibles dans leurs interactions avec eux et répondent moins à leurs besoins. Les enfants ayant un attachement insécurisant ne sont pas en mesure d'adopter des comportements efficaces qui leur permettent de rechercher adéquatement le réconfort et la protection dont ils ont besoin auprès du parent. Il peut être difficile de consoler ces enfants lorsqu'ils sont en détresse et certains d'entre eux ne sont pas en mesure d'explorer l'environnement sans ressentir de crainte. Pour cette raison, ils ne développent pas la même confiance en eux et envers les autres que les enfants ayant développé un attachement sécurisant. Puisque les enfants ayant un attachement insécurisant n'ont pas acquis une confiance en eux nécessaire pour répondre à leurs besoins, ils ont du mal à fonctionner de manière autonome et à atteindre leurs objectifs par eux-mêmes (Ainsworth & Bell, 1974). De plus, ces enfants sont plus à risque que les enfants ayant un attachement sécurisant de vivre de l'anxiété ainsi que de manifester de

la colère et des comportements agressifs envers leurs parents et leurs pairs (Weinfield et al., 2008).

La *Situation étrange* comme mesure de l'attachement

Afin de déterminer le type d'attachement d'un enfant envers son donneur de soin, il ne suffit pas de simplement observer les interactions entre eux. Pour évaluer l'attachement, il importe plutôt de déterminer comment un enfant organise ses comportements d'attachement en fonction de son besoin de protection et de réassurance et de son désir d'explorer son environnement (Weinfield et al., 2008). La *Situation étrange* (Ainsworth et al., 1978) a été élaborée par Ainsworth et ses collègues pour évaluer la relation d'attachement entre l'enfant et son donneur de soin. Cette méthode basée sur l'observation représente une mesure étalon acceptée par tous les chercheurs dans le domaine de l'attachement et elle est maintenant reconnue comme étant la mesure la plus utilisée et la plus validée empiriquement pour évaluer l'attachement chez les enfants de 12 à 20 mois (Solomon & George, 2008; Weinfield et al., 2008). La *Situation étrange* est utilisée partout dans le monde pour évaluer la relation entre l'enfant et son donneur de soin, notamment dans plusieurs pays européens, au Japon, en Israël, en Chine, en Indonésie et en Afrique (Hu & Men, 1996; Kermoian & Leiderman, 1986; Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv, & Joels, 2002; Solomon & George, 2008; Takahashi, 1986; True et al., 2001; van IJzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008; Zevalkink, Riksen-Walraven, & van Lieshout, 1999).

La *Situation étrange* est une procédure en laboratoire qui vise à créer un stress léger à modéré chez l'enfant en introduisant plusieurs éléments stressants pour ce dernier : une pièce inconnue, une personne étrangère qui interagit avec l'enfant et deux brèves séparations d'avec la figure d'attachement (Ainsworth et al., 1978). La prémisse de la *Situation étrange* est que l'accumulation de ces stressseurs activera le système d'attachement de l'enfant et permettra d'évaluer les comportements de ce dernier en fonction de la disponibilité de sa figure d'attachement. Cette situation révèle également la capacité de l'enfant à gérer l'équilibre entre l'exploration de l'environnement et la recherche de proximité avec la figure d'attachement (Weinfield et al., 2008).

La *Situation étrange* élaborée par Ainsworth et ses collègues (1978) comprend 7 épisodes d'une durée de 3 minutes. D'abord, le parent et l'enfant entrent dans une pièce qui contient quelques jouets et une chaise sur laquelle le parent peut s'asseoir. L'enfant peut explorer la pièce à sa guise et le parent peut l'assister lorsque nécessaire. Puis, une personne étrangère entre dans la pièce et s'installe pour jouer avec l'enfant. Une première séparation a ensuite lieu, c'est-à-dire que le parent quitte la pièce et l'enfant est laissé avec la personne étrangère. Une première réunion entre le parent et l'enfant a lieu 3 minutes plus tard et la personne étrangère quitte la pièce discrètement. Puis, une seconde séparation survient dans laquelle le parent quitte la pièce de nouveau et, cette fois, laisse l'enfant seul. C'est la personne étrangère qui revient ensuite dans la pièce. Trois minutes plus tard, la seconde réunion a lieu alors que le parent entre de nouveau dans la pièce et que la personne étrangère quitte discrètement.

Par ailleurs, il est également possible d'évaluer l'attachement chez les enfants d'âge préscolaire à l'aide de la *Procédure de Séparation-Réunion*, une méthode d'évaluation adaptée de la *Situation étrange* (Cassidy & Marvin, 1992). Cette procédure est utilisée par plusieurs chercheurs et sa validité a été corroborée pour des enfants de 3-7 ans de milieux socioéconomiques variés (Moss, Bureau et al., 2004; Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsky, & Dubois-Comtois, 2005). La *Procédure de Séparation-Réunion* comporte quatre épisodes dont deux épisodes où l'enfant est séparé de sa mère et deux épisodes de réunion (Cassidy & Marvin, 1992). Chacun des épisodes est généralement d'une durée de cinq minutes. Comparativement à la *Situation étrange*, les séparations durent un peu plus longtemps (cinq minutes au lieu de trois) et la présence de l'étrangère est facultative. La *Procédure de Séparation-Réunion* est la mesure qui est utilisée dans le cadre du présent essai doctoral pour évaluer l'attachement mère-enfant.

Les types d'attachement

Les travaux de Mary Ainsworth ont permis d'identifier trois types d'attachement : l'attachement de type sécurisant, l'attachement de type insécurisant-évitant et l'attachement de type insécurisant-ambivalent (Ainsworth et al., 1978). Mary Main et Judith Solomon en ont identifié un quatrième quelques années plus tard : l'attachement de type désorganisé (Main & Solomon, 1990). Les trois premiers représentent des types d'attachement dans lesquels l'enfant manifeste des comportements organisés à la fois en fonction de l'exploration de l'environnement et en fonction de la recherche de proximité avec le donneur de soin (Ainsworth et al., 1978). L'attachement désorganisé qualifie les

enfants qui ne démontrent pas de stratégie organisée et cohérente pour réguler leurs émotions et qui manifestent des comportements contradictoires, confus et inhabituels (Main & Solomon, 1990). Les différents types d'attachement sont décrits plus en détails dans les paragraphes qui suivent.

Attachement sécurisant. Les travaux d'Ainsworth (Ainsworth et al., 1971; Ainsworth et al., 1978) ont soulevé l'hypothèse que la sensibilité manifestée par le donneur de soin serait le principal déterminant de la sécurité de l'attachement, et plusieurs études menées ultérieurement ont permis de confirmer cette hypothèse (Atkinson et al., 2005; De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Pederson, Bailey, Tarabulsky, Bento, & Moran, 2014). Ainsi, l'attachement sécurisant se développe au fil des interactions parent-enfant dans lesquelles le parent se montre accessible, disponible et sensible, c'est-à-dire capable de répondre rapidement et adéquatement aux signaux émis par l'enfant en cas de besoin et en cas de détresse (Ainsworth, 1973; Ainsworth et al., 1978; De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Solomon & George, 2008). L'enfant ayant un attachement de type sécurisant utilise sa figure d'attachement comme base pour l'exploration de l'environnement. Ainsi, lorsque l'enfant et sa figure d'attachement sont ensemble et que l'enfant n'est pas en détresse, ce dernier manifeste des comportements d'exploration de l'environnement. À l'inverse, lorsqu'il est en détresse, l'enfant ayant un attachement de type sécurisant s'engage dans des comportements de recherche de proximité avec son donneur de soin et arrive à être rassuré en sa présence. Cet enfant sait que, s'il se sent en danger, il pourra se tourner vers sa figure d'attachement qui lui

prodiguera sécurité et réassurance (Carlson, Cicchetti, Barnett, & Braunwald, 1989; Weinfield et al., 2008).

Attachement insécurisant-évitant. L'enfant présentant un attachement de type insécurisant-évitant se caractérise par un évitement de la figure d'attachement dans des conditions de détresse qui nécessitent généralement une recherche de proximité et d'interaction avec elle (Carlson et al., 1989). Il manifeste peu de détresse lorsqu'il est séparé du donneur de soin et évite ou ignore ce dernier, ou encore refuse de l'approcher lorsqu'il revient (Weinfield et al., 2008). Ainsi, cet enfant minimise l'expression de ses émotions négatives en présence de sa figure d'attachement (van IJzendoorn, Schuengel, & Bakermans-Kranenburg, 1999). Les travaux d'Ainsworth et ses collègues (Ainsworth et al., 1978) ont montré que l'attachement insécurisant-évitant est associé à des comportements maternels de rejet et d'ignorance des émotions négatives de l'enfant, à une aversion du contact physique avec ce dernier et à une expression limitée des émotions durant les interactions avec lui. D'autres travaux ont montré que l'attachement insécurisant-évitant peut aussi être associé à des comportements parentaux intrusifs et contrôlants ainsi qu'à une stimulation excessive (Belsky, Rovine, & Taylor, 1984; Isabella, Belsky, & von Eye, 1989; Lewis & Fiering, 1989; Smith & Pederson, 1988; Vondra, Shaw, & Kevenides, 1995).

Attachement insécurisant-ambivalent. Lorsqu'il perçoit un danger et se sent en détresse, l'enfant ayant un attachement de type insécurisant-ambivalent, quant à lui,

manifeste des comportements de recherche de proximité et de maintien du contact avec la figure d'attachement, tout en manifestant de la résistance face à elle. L'enfant ayant un attachement de type insécurisant-ambivalent amplifie l'expression de ses émotions négatives et ses comportements d'attachement dans le but d'attirer l'attention de sa figure d'attachement (van IJzendoorn et al., 1999). Lorsqu'il est en détresse, cet enfant n'arrive pas à être consolé et rassuré par son donneur de soin (Carlson et al., 1989; Weinfield et al., 2008). De plus, cet enfant peut surveiller son donneur de soin passivement ou avec colère même lorsque l'environnement ne représente pas une menace et invite plutôt à l'exploration (Main, 1990). Les travaux d'Ainsworth et ses collègues (Ainsworth et al., 1978) ont montré que l'attachement insécurisant-ambivalent est associé à des comportements maternels incohérents et à des réponses inadéquates à la détresse et aux signaux émis par l'enfant. Ce type d'attachement est aussi associé à des soins parentaux insuffisants et à un manque de réponse aux besoins de l'enfant (Belsky et al., 1984; Isabella et al., 1989; Lewis & Fiering, 1989; Smith & Pederson, 1988; Vondra et al., 1995).

Par ailleurs, les enfants ayant un attachement sécurisant, insécurisant-évitant ou insécurisant-ambivalent manifestent tous des comportements dits organisés dans leur gestion des émotions, dans leurs interactions avec leur donneur de soin et dans leur exploration de l'environnement (Cyr et al., 2010; van IJzendoorn et al., 1999). Ainsi, même si les enfants ayant un attachement insécurisant-évitant ou insécurisant-ambivalent n'utilisent pas leur figure d'attachement comme base de sécurité, ils

démontrent néanmoins des stratégies organisées pour réguler leurs émotions et leurs comportements dans les moments de détresse (Cyr et al., 2010; Main & Solomon, 1999).

Attachement désorganisé. Main et Solomon (1990) ont choisi le terme d'attachement désorganisé pour décrire les comportements de peur, d'appréhension, de confusion et de désorientation manifestés par certains enfants durant la procédure de la *Situation étrange* (Ainsworth et al., 1978). Les enfants ayant un attachement désorganisé ne démontrent pas de stratégie claire pour rechercher la proximité du donneur de soin en cas de détresse, ou encore il existe des failles dans leur stratégie d'attachement (Stronach et al., 2011; van IJzendoorn et al., 1999). Ces enfants n'arrivent donc pas à gérer leur détresse, que ce soit en présence du donneur de soin ou lorsqu'ils en sont séparés au cours de la *Situation étrange*. Ils peuvent se montrer effrayés, hostiles ou désengagés en présence du donneur de soin (Stronach et al., 2011). De façon générale, les enfants qui ont un attachement désorganisé ont en commun des intentions contradictoires (ex. : approcher la figure d'attachement tout en se détournant la tête) et des comportements directs (ex. : avoir une expression faciale apeurée) ou indirects (ex. : être figé sur place) d'appréhension envers le donneur de soin (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008; Main & Solomon, 1990). Ces enfants peuvent aussi démontrer des mouvements asymétriques ou stéréotypés, des postures anormales ou figées pendant un long moment, des mouvements interrompus ou encore des comportements contradictoires séquentiels ou simultanés (Main & Solomon, 1990). À titre d'illustration, un comportement contradictoire peut être observé lorsque l'enfant démontre une indifférence totale au retour de la mère après

avoir exprimé une grande détresse durant la séparation au cours de la procédure de la *Situation étrange* (van IJzendoorn et al., 1999).

Les comportements de désorganisation témoignent de l'incapacité de l'enfant, à certains moments particuliers, à organiser une stratégie cohérente qui soit sécurisante, évitante ou ambivalente face à la détresse (Main & Solomon, 1990). La désorganisation de l'attachement peut s'installer de manière durable, c'est-à-dire que certains enfants ayant un attachement désorganisé adoptent de manière constante des comportements de désorganisation sans jamais démontrer de stratégie organisée sous-jacente, qu'elle soit sécurisante ou insécurisante (Cyr et al., 2010). Même rendus à l'âge scolaire, certains enfants démontrent encore des comportements désorganisés car ils n'ont pas été en mesure de développer une stratégie quelconque d'organisation au cours des premières années de vie (Moss, Cyr, & Dubois-Comtois, 2004). Des études longitudinales ont montré que la désorganisation de l'attachement observée durant la jeune enfance évolue à l'âge préscolaire et scolaire vers un renversement des rôles parent-enfant chez plusieurs enfants et se transforme en comportements contrôlants / désorganisés de type punitif ou donneur de soin à l'endroit du parent (Main & Cassidy, 1988; Wartner et al., 1994).

Par ailleurs, afin d'investiguer la prévalence de la désorganisation de l'attachement, van IJzendoorn et ses collègues (1999) ont mené une méta-analyse et ont montré que, parmi un vaste échantillon non clinique de la classe moyenne ($N = 2104$), 15 % des enfants étaient classifiés comme ayant un attachement désorganisé. Ces auteurs ont

également constaté que, parmi un échantillon d'enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés (N = 586), la prévalence de la désorganisation de l'attachement grimpait à 25 %.

Étiologie de l'attachement désorganisé. Le développement de la désorganisation de l'attachement dépend de plusieurs facteurs de risque parentaux, familiaux et socioéconomiques (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008). Bien que l'insensibilité parentale permette à elle seule de prédire l'insécurité de l'attachement, elle n'est toutefois que faiblement associée à la désorganisation de l'attachement (van IJzendoorn et al., 1999). Les travaux de Hesse et Main (1990, 2000, 2006) ont montré que ce sont plutôt des comportements parentaux effrayants ou effrayés, donc faisant peur à l'enfant, qui sont fortement associés à la désorganisation de l'attachement (Hesse & Main, 2000, 2006; Main & Hesse, 1990). De nombreuses études menées dans différents pays soutiennent l'hypothèse de Hesse et Main (Abrams, Rifkin, & Hesse, 2006; Cyr et al., 2010; Lyons-Ruth, Bronfman, & Parsons, 1999; Schuengel, Bakermans-Kranenburg, & van IJzendoorn, 1999; Tomlinson, Cooper, & Murray, 2005; True, Pisani, & Oumar, 2001).

Une méta-analyse de Madigan, Bakermans-Kranenburg et leurs collègues (2006) s'est attardée spécifiquement aux comportements parentaux liés à la désorganisation de l'attachement et a montré que des comportements parentaux anormaux, tels que de la dissociation, une manipulation brutale de l'enfant ou des comportements de rejet, sont associés au développement de la désorganisation de l'attachement. D'autres

comportements parentaux atypiques tels que de l'hostilité, des comportements intrusifs et une confusion de rôles sont aussi associés à un attachement désorganisé chez l'enfant (Lyons-Ruth et al., 1999; Lyons-Ruth, Yellin, Melnick, & Atwood, 2005). De tels comportements parentaux amènent l'enfant à avoir peur de la figure d'attachement et ces expériences de peur peuvent soit diminuer les capacités de l'enfant à développer une stratégie d'attachement organisée, soit altérer une stratégie d'attachement déjà existante (Hesse & Main, 2006). Selon Hesse et Main (2006), les enfants ayant un attachement désorganisé sont aux prises avec un dilemme important : leur figure d'attachement est une source de réconfort en cas de détresse au même titre qu'elle est une source de peur et d'imprévisibilité. Ces auteurs ajoutent que ce paradoxe est précisément ce qui distingue les enfants ayant un attachement désorganisé des enfants ayant un attachement organisé-insécurisant.

Par ailleurs, plusieurs études suggèrent qu'une histoire de trauma ou de pertes non résolues chez le parent peut expliquer la présence de comportements parentaux effrayants/effrayés et prédire la désorganisation de l'attachement (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008; Hesse & Main, 2006; Main & Hesse, 1990; van IJzendoorn, 1995). Cela s'expliquerait par le fait que lorsque le parent interagit avec son enfant, les comportements de ce dernier peuvent occasionner une reviviscence du trauma passé et/ou rappeler la perte passée d'une figure d'attachement, ce qui peut engendrer chez le parent, sans le vouloir, des symptômes dissociatifs et des comportements

effrayants/effrayés (ex. : se figer, interagir avec l'enfant comme s'il était en contrôle, surgir devant son enfant) (Hesse & Main, 2006; Main & Hesse, 1990).

Bien que les comportements parentaux effrayants et effrayés soient fortement associés à la désorganisation de l'attachement, d'autres facteurs parentaux, familiaux et sociaux peuvent contribuer au développement de l'attachement désorganisé. Au plan de la relation parent-enfant, plusieurs études ont montré une association entre une communication affective maternelle de faible qualité et la désorganisation de l'attachement (Dubois-Comtois & Moss, 2004; Gervai et al., 2007; Goldberg, Benoit, Blokland, & Madigan, 2003; Humber & Moss, 2005; Lyons-Ruth et al., 1999; Madigan, Moran, & Pederson, 2006). Au plan familial, Zeanah et ses collègues (1999) ont montré que les enfants exposés à de la maltraitance, notamment à de la violence conjugale, sont davantage à risque de présenter un attachement désorganisé. Ces auteurs suggèrent que, pour l'enfant maltraité, le fait d'être témoin de violence conjugale peut engendrer une peur quant au bien-être de sa mère et quant à la capacité de cette dernière à se protéger elle-même et à protéger son enfant de cette violence.

Au plan social, le contexte socioéconomique dans lequel l'enfant se développe a également une incidence sur le développement de la désorganisation. Dans leur méta-analyse, Cyr et al. (2010) ont classé les études en fonction du nombre de facteurs de risque socioéconomiques (allant de 1 à 6) rapporté dans la population étudiée. Cette méta-analyse recense les six facteurs de risque suivants : faible revenu, abus de

substance, appartenance à une minorité ethnique, monoparentalité, mère adolescente et faible niveau d'éducation parentale. Aucune étude analysée ne rapportait plus de cinq facteurs de risque. La méta-analyse de Cyr et ses collègues (2010) révèle que plus l'enfant est exposé à un grand nombre de facteurs de risque socioéconomiques, plus il est susceptible de développer un attachement désorganisé. Cette méta-analyse révèle également que les enfants exposés à cinq facteurs de risque sont autant susceptibles de développer un attachement désorganisé que les enfants maltraités. Une explication à cela serait qu'en contexte d'adversité environnementale importante, l'incapacité du parent à calmer l'activation du système d'attachement de l'enfant peut créer une hyperactivation de ce système. Cette hypervigilance engendrée chez l'enfant représente un facteur important conduisant à la désorganisation (Cyr et al., 2010). Par ailleurs, plusieurs études montrent que la maltraitance est un contexte familial difficile qui est associé à un risque important pour la désorganisation de l'attachement (Carlson, 1998; Cicchetti, Rogosch, & Toth., 2006; Cyr et al., 2010; Kobak & Madsen, 2008; Lyons-Ruth, Connell, Grunebaum, & Botein., 1990; van IJzendoorn et al., 1999). Il est à noter qu'il sera question, plus loin dans l'essai, du lien entre la maltraitance et l'attachement désorganisé.

Attachement et adaptation ultérieure

Au plan développemental, la formation d'un lien d'attachement avec le donneur de soin est une tâche déterminante pour l'enfant (Sroufe, 1988). L'établissement de ce lien influence le développement ultérieur de l'enfant et plusieurs études montrent que,

comparativement à l'attachement insécurisant, l'attachement sécurisant est associé à un développement émotionnel et comportemental plus optimal et à une meilleure adaptation scolaire (Bureau, Easterbrooks, & Lyons-Ruth, 2009; Lyons-Ruth, Easterbrooks, & Cibelli, 1997; Madigan, Atkinson, Laurin, & Benoit, 2013; Moss & St-Laurent, 2001).

Par ailleurs, l'attachement désorganisé est le plus préoccupant des types d'attachement insécurisant car il place l'enfant à risque pour d'importantes difficultés d'adaptation (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008; Moss, Bureau, St-Laurent, & Tarabulsky, 2011; van IJzendoorn et al., 1999). Les enfants ayant des comportements désorganisés sont plus à risque de présenter, notamment, des symptômes dissociatifs (Carlson, 1998; van IJzendoorn et al., 1999), des comportements internalisés (Carlson, 1998; NICHD Early Child Care Research Network, 2006; Moss, Bureau, Cyr, Mongeau, & St-Laurent, 2004; Moss, Cyr et al., 2004) et des comportements externalisés (Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley, & Roisman, 2010; Lyons-Ruth et al., 1997; van IJzendoorn et al., 1999). À l'âge scolaire, ces enfants sont également moins compétents pour résoudre les conflits avec les pairs que les enfants ayant un attachement sécurisant (Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik, & Suess, 1994). En somme, l'attachement désorganisé est considéré comme un facteur de risque majeur dans le développement de la psychopathologie infantile (Lyons-Ruth, 1996; Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008; Moss, Bureau et al., 2011; van IJzendoorn et al., 1999).

Qualité de la relation d'attachement mère-enfant en contexte de maltraitance

Puisque la maltraitance représente une perturbation profonde de la relation parent-enfant et implique nécessairement un manque de sensibilité de la part du donneur de soin, plusieurs études ont montré qu'elle est associée à un attachement insécurisant (Cyr et al., 2010; Stronach et al., 2011). Par ailleurs, la maltraitance implique non seulement que le parent démontre un manque de sensibilité, mais elle représente également une des formes de comportements parentaux les plus épeurants auxquels un enfant peut être exposé (Cyr et al., 2010). Tel que l'expliquent Cyr et al. (2010) dans leur méta-analyse, en plus de se montrer insensibles à leur enfant et de ne pas réguler sa détresse, les parents maltraitants génèrent de la peur chez ce dernier. L'enfant se trouve alors dépendant physiquement et émotionnellement d'un parent qu'il craint, car bien qu'il soit victime de maltraitance, l'enfant a développé un attachement envers son parent (Main & Hesse, 1990; Madigan, Bakermans-Kranenburg et al., 2006). Les enfants victimes de maltraitance se trouvent face à une expérience de peur à laquelle ils ne trouvent pas de solution, phénomène que Main et Hesse (1990) ont appelé la « peur sans solution ».

Cette situation sans issue vécue par les enfants maltraités est un facteur de risque majeur pour le développement d'un attachement désorganisé (Cyr et al., 2010; Main & Hesse, 1990; Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008; Madigan, Bakermans-Kranenburg et al., 2006; van IJzendoorn et al., 1999). Ainsi, de très nombreuses études et une méta-analyse récente de Cyr et ses collègues (2010) ont montré que la maltraitance est fortement associée à un attachement désorganisé, le pourcentage d'attachement désorganisé chez

les enfants maltraités variant de 30 à 90 % selon les études (Bernard et al., 2012; Carlson, 1998; Cicchetti et al., 2006; Cyr et al., 2010; Lyons-Ruth et al., 1990; Moss, Dubois-Comtois et al., 2011; Stronach et al., 2011; van IJzendoorn et al., 1999). À la lumière de ces informations, nous pouvons constater que la littérature sur le sujet est sans équivoque : la maltraitance représente l'un des plus importants facteurs de risque au développement de la désorganisation en raison de l'altération majeure de la relation parent-enfant qui en découle et des comportements parentaux anormaux et effrayants pour l'enfant (Bernard et al., 2012; Cyr et al., 2010; Main & Hesse, 1990; Madigan, Bakermans-Kranenburg et al., 2006).

En somme, tel que mentionné précédemment, la formation d'un lien d'attachement avec le donneur de soin est une tâche développementale déterminante pour le jeune enfant (Sroufe, 1988). Le développement de l'un ou l'autre des types d'attachement risque d'avoir des impacts importants sur l'adaptation de l'enfant dans les diverses sphères de sa vie. Chez les enfants plus vieux (6 à 12 ans), l'adaptation scolaire représente une autre tâche développementale cruciale. La section qui suit comprend d'abord un survol de la littérature sur la relation élève-enseignant, qui représente une composante importante de l'adaptation scolaire, puis elle décrit les caractéristiques de cette relation et le rôle de l'enseignant dans l'adaptation scolaire de l'élève.

La relation élève-enseignant

Une des tâches développementales majeures à laquelle sont confrontés les enfants de six à douze ans est l'adaptation scolaire (Cummings, Davies, & Campbell, 2000). L'adaptation au monde scolaire inclut le développement de comportements sociaux adéquats et de relations avec les pairs, l'établissement de relations harmonieuses avec les enseignants, ainsi que le développement d'habiletés d'apprentissage et le rendement académique de l'enfant (Alexander et al., 1997; Bradley et al., 2001; De Rousie & Durham, 2008; Landry et al., 2000). Dans le cadre de cet essai, nous nous concentrerons plus particulièrement sur la relation élève-enseignant en tant qu'enjeu développemental pour les enfants d'âge scolaire. Les paragraphes qui suivent présentent un survol de la littérature existante sur les caractéristiques de la relation élève-enseignant et sur le rôle de l'enseignant dans l'adaptation scolaire de l'enfant.

Plusieurs auteurs ont cherché à mieux comprendre ce qui caractérise les relations que les enfants d'âge scolaire établissent avec leurs enseignants. Plusieurs études montrent qu'une relation élève-enseignant adéquate et harmonieuse se caractérise par un climat affectueux, des interactions sensibles, chaleureuses et stimulantes, un sentiment réciproque de confiance, une bonne communication, un soutien émotionnel, de la rétroaction sur les apprentissages, des instructions claires et explicites, ainsi qu'un environnement de classe organisé et prévisible (Burchinal et al., 2008; Hamre & Pianta, 2005; NICHD Early Child Care Research Network, 2002, 2004b; Pianta, Belsky, Houts, Morrison, & NICHD, 2007; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002). Ainsi, les

enseignants qui se montrent plus chaleureux et sensibles envers les élèves contribuent à créer un climat de classe de qualité et propice aux apprentissages, s'avèrent plus proactifs, gèrent les activités et les comportements des élèves plus efficacement et prônent des activités qui permettent aux élèves de développer leur opinion et leur pensée critique (Cadima, Leal, & Burchinal, 2010).

Caractéristiques de la relation élève-enseignant

Pianta (1994) s'est penché plus particulièrement sur trois caractéristiques afin de décrire la nature de la relation entre l'élève et son enseignant : la proximité, la dépendance et le conflit.

La proximité. La proximité fait référence au degré de chaleur et de communication ouverte qui est établi entre l'enseignant et l'élève (Birch & Ladd, 1997; Marcus & Sanders-Reio, 2001). Il s'agit d'une qualité de la relation élève-enseignant qui permet de soutenir l'enfant dans son adaptation scolaire et dans ses apprentissages et qui lui permettrait d'avoir une meilleure performance académique (Birch & Ladd, 1997). Également, selon Baker (2006), une relation de proximité avec l'enseignant crée un effet protecteur pour l'enfant qui présente certaines difficultés d'apprentissage ou comportementales. Cet effet protecteur se manifeste par une meilleure adaptation scolaire pour les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage ou comportementales et qui sont proches de leur professeur que pour les enfants qui présentent les mêmes difficultés mais qui n'entretiennent pas de relation de proximité

avec lui (Baker, 2006). Également, la proximité dans la relation élève-enseignant est associée négativement aux comportements internalisés (O'Connor et al., 2014).

La dépendance. La dépendance fait référence à des comportements possessifs qui témoignent d'un manque d'autonomie, de sécurité et de maturité et d'un besoin excessif chez l'enfant de maintenir l'enseignant comme source de soutien (ex. : réaction très forte de l'enfant lorsqu'il doit se séparer de son enseignant, demande d'aide de l'enfant même s'il n'en a pas besoin, jalousie quand l'enseignant passe du temps avec d'autres enfants) (Birch & Ladd, 1997; Pianta, 1996). Contrairement à la proximité, la dépendance est une caractéristique de la relation élève-enseignant qui nuit à l'adaptation scolaire de l'enfant (Birch & Ladd, 1997). Selon Birch et Ladd (1997), les enfants qui présentent une forte dépendance à leur enseignant risquent de se montrer réticents à explorer leur environnement et à établir des relations interpersonnelles. De plus, selon ces mêmes auteurs, une forte dépendance à l'enseignant est souvent associée à une faible performance académique, à un sentiment de solitude, à un faible engagement scolaire et à des attitudes négatives à l'égard de l'école. Ainsi, à l'inverse, une relation élève-enseignant de qualité est associée à une bonne capacité d'autonomie chez l'enfant (Marcus & Sanders-Reio, 2001).

Les conflits. Birch et Ladd (1997) estiment que la présence de conflits au sein de la relation élève-enseignant est considérée comme un stresser important pour l'enfant et peut nuire à son adaptation scolaire. Une relation conflictuelle entre l'élève et

l'enseignant se caractérise par des interactions discordantes et un manque de soutien. Une telle relation peut engendrer chez l'enfant des sentiments de colère et d'anxiété, ainsi que des attitudes négatives envers l'école. Ultimement, ces stressors risquent de nuire à la performance et à la réussite académique de l'enfant (Jerome, Hamre, & Pianta, 2009). À l'opposé, la présence d'un faible niveau de conflits au sein de la relation élève-enseignant est liée à une relation de qualité (Marcus & Sanders-Reio, 2001).

Rôle de l'enseignant dans l'adaptation scolaire de l'élève

En plus d'enseigner les matières scolaires et de veiller à la réussite académique des élèves, les enseignants ont pour tâches de fournir des soins et de répondre aux besoins des enfants concernant l'ensemble des aspects de leur développement (Howes & Hamilton, 1992). L'enseignant a donc un rôle déterminant à jouer dans le développement de l'enfant durant la période scolaire. En effet, plusieurs études montrent qu'une relation chaleureuse, honnête et comportant un faible degré de conflit entre l'enfant et son enseignant influence positivement l'adaptation scolaire des enfants (Baker, 2006; Baker, Grant, & Morlock, 2008; Birch & Ladd, 1997; Burchinal et al., 2008; Murray-Harvey, 2010; Pianta, 1999; Pianta et al., 2007).

La qualité de la relation élève-enseignant a donc des impacts importants sur l'adaptation scolaire, notamment aux plans affectif, académique et comportemental. Au plan affectif, une relation élève-enseignant positive au primaire, caractérisée notamment par une proximité entre l'enfant et son enseignant, est associée à un sentiment de

confiance et de sécurité chez l'enfant et à une plus grande capacité d'autorégulation émotionnelle et comportementale (Birch & Ladd, 1997; Burchinal et al., 2008; Myers & Pianta, 2008). Au plan académique, une relation élève-enseignant de qualité est associée à de meilleurs résultats scolaires en lecture, de meilleures habiletés langagières, un plus grand engagement de l'enfant dans ses apprentissages et une plus grande motivation (Baker et al., 2008; Birch & Ladd, 1997; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Davis, 2006; Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 1999). Une relation élève-enseignant de qualité s'avère donc un facteur déterminant du succès académique de l'enfant (Hamre & Pianta, 2001). À l'inverse, une relation élève-enseignant négative, caractérisée par un haut niveau de conflit et une grande dépendance de l'enfant envers son enseignant, est associée à une faible performance académique, des difficultés en lecture, une attitude d'évitement face à l'école et un désengagement important en classe (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; McCormick & O'Connor, 2014; Pianta, 1999).

Par ailleurs, des études montrent que la qualité de la relation élève-enseignant s'avère très importante pour les enfants présentant des difficultés comportementales (Myers & Pianta, 2008). En effet, une relation élève-enseignant positive serait associée à de faibles niveaux de comportements externalisés chez les enfants (Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Cavell, & Jackson, 1999; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011). Chez les enfants ayant des problèmes comportementaux, une relation élève-enseignant de qualité constitue un facteur de protection pour une

adaptation scolaire réussie (Baker, 2006) et peut permettre aux enfants d'apprendre de bons comportements sociaux (Meehan et al., 2003).

Relation élève-enseignant, attachement et maltraitance

La relation élève-enseignant est une relation affective significative qui partage des similitudes avec la relation d'attachement parent-enfant. Dans cette section, nous présentons les travaux qui se sont penchés sur les liens entre l'attachement mère-enfant et la relation élève-enseignant. Nous abordons également la question des liens possibles entre la maltraitance, la relation mère-enfant et la relation élève-enseignant.

Relation d'attachement mère-enfant et qualité de la relation élève-enseignant

La théorie de l'attachement stipule que les interactions que l'enfant entretient avec des adultes significatifs sont centrales dans le développement de l'ensemble de ses relations ultérieures (Bowlby, 1979) et plusieurs études tendent à appuyer cette hypothèse (Grossmann et al., 2005; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Sroufe et al., 2005). La théorie de l'attachement représente une référence intéressante permettant de comprendre la relation qui se développe entre l'élève et son enseignant, car une fois l'enfant arrivé dans le monde scolaire, l'enseignant se présente comme l'un des adultes avec qui il est susceptible de développer une relation affective significative.

Selon Pianta (1994), qui est l'un des pionniers des travaux sur la relation élève-enseignant, la relation parent-enfant et la relation élève-enseignant présentent plusieurs

similarités. À cet effet, une relation élève-enseignant saine possède des caractéristiques similaires à une relation d'attachement parent-enfant sécurisante, c'est-à-dire que l'enseignant fournit à l'élève une base de sécurité à partir de laquelle il peut explorer l'environnement, en plus de l'aider à réguler ses émotions, à entrer en relation avec les pairs et à développer ses habiletés d'autorégulation (Marcus & Sanders-Reio, 2001). De plus, la qualité du lien affectif entre l'enfant et son parent et entre l'élève et son enseignant s'exprime en fonction de dimensions similaires telles que la recherche de réconfort et de soutien, la résistance et l'évitement (Howes & Ritchie, 1999). Cependant, très peu d'études ont regardé le lien entre la relation d'attachement mère-enfant et la relation élève-enseignant.

Voyons plus en détails les recherches qui se sont attardées à la relation d'attachement mère-enfant et à la qualité de la relation élève-enseignant. Bien que le sujet de la relation d'attachement mère-enfant soit grandement étudié au plan scientifique, quelques études seulement ont examiné les liens entre l'attachement mère-enfant et la qualité de la relation élève-enseignant en milieu scolaire. Parmi les études qui l'ont fait, les résultats sont partagés. Quelques études ont trouvé des liens significatifs entre ces deux types de relation (O'Connor & McCartney, 2006; Rydell et al., 2005; Vondra, Shaw, Swearingen, Cohen, & Owens, 1999). Plus précisément, selon ces études, l'insécurité de l'attachement serait associée à une relation élève-enseignant de moindre qualité, c'est-à-dire empreinte de dépendance, plus conflictuelle et moins harmonieuse. À l'inverse, au moins deux études (Howes & Hamilton, 1992; Jerome et

al., 2009) n'ont pas montré de lien entre l'attachement développé entre l'enfant et son donneur de soin et la relation élève-enseignant. En résumé, il existe des appuis empiriques sur l'association entre la relation d'attachement mère-enfant et la relation élève-enseignant, mais puisqu'il y a encore peu d'études et que leurs résultats ne concordent pas, d'autres recherches dans ce domaine doivent être menées afin de mieux documenter cette question.

Maltraitance et relation élève-enseignant

Sauf erreur, Lynch et Cicchetti (1991) semblent être les seuls auteurs à s'être intéressés au lien entre la maltraitance et la relation élève-enseignant. Ces derniers ont démontré, à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté rempli par l'enfant, que les enfants maltraités, en comparaison aux enfants non maltraités, rapportent avoir des relations de moins bonne qualité avec bon nombre de personnes, incluant leur mère, leur enseignant, leurs pairs et leurs meilleurs amis. Dans cette étude, une relation de bonne qualité est caractérisée par un haut niveau d'émotions positives et un sentiment de satisfaction et de confort concernant le degré de proximité avec l'autre (Lynch & Cicchetti, 1991). Les résultats de cette étude indiquent que les enfants victimes de maltraitance établissent des relations moins positives et moins satisfaisantes avec leurs enseignants.

Bien que l'étude de Lynch et Cicchetti (1991) soit la seule, à notre connaissance, à avoir approfondi la question, il est possible de croire que la maltraitance est effectivement associée à une relation élève-enseignant de moindre qualité car les enfants

victimes de maltraitance présentent globalement une adaptation scolaire plus difficile et problématique. En effet, plusieurs recherches ont révélé des difficultés scolaires importantes chez les enfants abusés et/ou négligés (Crozier & Barth, 2005; Eckenrode et al., 1993; Manly et al., 2013; Shonk & Cicchetti, 2001). Ces enfants démontrent notamment un manque d'engagement et de motivation au plan académique (Shonk & Cicchetti, 2001). Les enfants maltraités sont également plus à risque de présenter des problèmes de comportements externalisés et internalisés (Hildyard & Wolfe, 2002; Jaffee & Maikovich-Fong, 2011; Cicchetti et al., 1989; Kim & Cicchetti, 2010; Kim et al., 2009; Manly et al., 2001; Shonk & Cicchetti, 2001). Le portrait scolaire des enfants victimes d'abus et/ou de négligence est donc caractérisé par des difficultés tant au plan académique que comportemental. Il est possible de croire que ce portrait place l'enfant maltraité à risque de présenter des difficultés relationnelles avec son enseignant durant son primaire.

Maltraitance, relation mère-enfant et adaptation scolaire

Sauf erreur, l'étude de Toth et Cicchetti (1996) semble être la seule à s'être intéressée au rôle de la relation mère-enfant dans l'adaptation scolaire des enfants maltraités et non maltraités. Dans cette étude, l'adaptation scolaire est mesurée à l'aide des variables suivantes : les symptômes externalisés, les symptômes internalisés, les résultats scolaires, l'acceptation sociale par les pairs et la capacité à s'adapter et à gérer les émotions en fonction des situations et impératifs sociaux (en anglais : *ego resilience*). Donc, dans cette étude, la relation élève-enseignant n'est pas incluse dans les

composantes de l'adaptation scolaire. La relation mère-enfant, quant à elle, a été mesurée auprès de l'enfant par le biais d'un questionnaire auto-rapporté, le *Relatedness Scales* (Wellborn & Connell, 1987).

Les résultats de l'étude de Toth et Cicchetti (1996) indiquent que la qualité de la relation mère-enfant joue un rôle modérateur dans le lien entre la maltraitance et l'adaptation scolaire de l'enfant. Ainsi, leurs résultats montrent que les enfants non maltraités qui rapportent une relation adéquate avec leur mère (qui s'apparenterait à un attachement sécurisant) présentent moins de symptômes externalisés et une meilleure capacité d'adaptation et de gestion des émotions que les enfants maltraités qui rapportent une relation non optimale (comparable à un attachement insécurisant) avec leur mère. Pour les enfants non maltraités, une relation adéquate avec la mère a donc un effet positif sur le fonctionnement scolaire. Par contre, le patron de résultats est différent pour les enfants maltraités. Il ressort des impressions des professeurs quant à la présence de symptômes externalisés et l'acceptation sociale que les enfants maltraités qui entretiennent une relation non adéquate avec leur mère présentent une adaptation plus positive que les enfants maltraités ayant une relation adéquate avec leur mère. Une hypothèse proposée par les auteurs pour expliquer ce résultat inattendu serait lié au rôle potentiel des processus défensifs, c'est-à-dire que les enfants qui rapportent avoir une relation positive avec leur mère idéaliserait possiblement cette relation. Toutefois, le fait que cette étude n'ait pas inclus une mesure plus objective de la qualité mère-enfant, notamment une mesure observationnelle, ne permet pas de conclure de manière

définitive sur les liens entre la relation mère-enfant et l'adaptation scolaire chez les enfants maltraités.

Objectifs et hypothèses de recherche

Sur la base de ce que nous apprend l'étude de Toth et Cicchetti (1996), nous pouvons affirmer que nous avons encore besoin d'études pour bien comprendre le rôle de la relation mère-enfant dans l'adaptation scolaire des enfants maltraités. Dans cette étude, la relation élève-enseignant, qui est un aspect de l'adaptation scolaire, n'a pas été évaluée par les auteurs. Dans le cadre du présent essai doctoral, nous nous intéressons à la relation élève-enseignant au début du primaire chez les enfants victimes de négligence. Nous nous penchons plus particulièrement sur cette forme de maltraitance parce que, tel que mentionné précédemment, elle est la plus fréquente (Hildyard & Wolfe, 2002). Parmi les enfants victimes de maltraitance, les enfants négligés constituent en effet la majorité des enfants âgés de 0 à 12 ans suivis au Québec en Protection de la jeunesse (Association des centres jeunesse du Québec, 2014). De plus, la négligence est la forme de maltraitance la moins étudiée au plan scientifique et il est important de mener davantage de recherches à ce sujet (McSherry, 2007, 2011; Stoltenborgh et al., 2013). L'un des objectifs du présent essai doctoral est donc d'examiner l'adaptation scolaire au début du primaire des enfants victimes de négligence en se penchant particulièrement sur la qualité de la relation élève-enseignant mesurée par les dimensions suivantes : conflit, dépendance et proximité. Sur la base de l'étude de Lynch et Cicchetti (1991), qui a montré que les enfants victimes de maltraitance

établissent des relations moins positives avec leurs enseignants que les enfants non maltraités, nous posons l'hypothèse que les enfants négligés auront une moins bonne relation avec leur enseignant (c'est-à-dire caractérisée par moins de proximité et davantage de conflits et de dépendance) que les enfants non négligés.

La théorie de l'attachement et les études antérieures dans ce domaine nous apprennent que le lien d'attachement que l'enfant développe avec son donneur de soin influence son développement ultérieur et ses relations avec les autres tout au long de sa vie. Certaines études menées auprès d'enfants non-maltraités ont d'ailleurs montré un lien entre la sécurité d'attachement mère-enfant et la qualité de la relation élève-enseignant (O'Connor & McCartney, 2006; Rydell et al., 2005; Vondra et al., 1999). Dans le cadre du présent essai doctoral, nous nous intéressons à l'association entre ces deux types de relation chez les enfants négligés. Notons que dans le cadre de notre étude, nous nous attarderons plus particulièrement à la relation d'attachement mère-enfant mesurée par le biais de la mesure observationnelle de la *Procédure de Séparation-Réunion*. Cette mesure, tout comme l'évaluation de la situation de maltraitance de l'enfant, a été prise à l'âge préscolaire (4-6 ans), alors que la relation élève-enseignant a été mesurée à l'âge scolaire (7-9 ans).

Dans le cadre de notre essai, nous nous intéressons autant à la sécurité de l'attachement qu'à la désorganisation de l'attachement. Nous savons que la sécurité de l'attachement est considérée comme un facteur de protection pour le développement de

l'enfant et est associée à une meilleure adaptation (Bureau et al., 2009; Lyons-Ruth et al., 1997; Madigan et al., 2013; Moss & St-Laurent, 2001), alors que la désorganisation est considérée comme un facteur de risque pour le développement de l'enfant (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008; Moss, Bureau et al., 2011; van IJzendoorn et al., 1999). De plus, selon les études antérieures, nous savons que l'attachement sécurisant est généralement associé à une meilleure relation avec l'enseignant (Davis, 2006; O'Connor, 2010; Rydell et al., 2005). Ainsi, sur la base des études antérieures, il est attendu que les enfants ayant un attachement sécurisant avec leur mère aient une meilleure relation avec leur enseignant (c'est-à-dire caractérisée par davantage de proximité et moins de conflits et de dépendance) que les enfants ayant un attachement insécurisant. De plus, considérant que, parmi les types d'attachement, la désorganisation est généralement associée à une moins bonne adaptation, il est attendu que les enfants ayant un attachement désorganisé aient une moins bonne relation avec leur enseignant (c'est-à-dire caractérisée par moins de proximité et davantage de conflits et de dépendance) que les enfants ayant un attachement organisé (comprenant l'attachement sécurisant ainsi que l'attachement insécurisant-évitant et l'attachement insécurisant-ambivalent).

Sur la base de l'étude de Toth et Cicchetti (1996), dont les résultats suggèrent que la qualité de la relation mère-enfant joue un rôle modérateur dans l'association entre la maltraitance et l'adaptation scolaire de l'enfant, nous évaluerons également dans cet essai le rôle modérateur potentiel de la relation d'attachement mère-enfant sur la relation

élève-enseignant. Compte tenu du fait que la sécurité de l'attachement est généralement associée à une meilleure adaptation, nous posons l'hypothèse que les enfants négligés avec un attachement sécurisant auront une meilleure relation avec leur enseignant que les enfants négligés avec un attachement insécurisant. De même, nous posons l'hypothèse que les enfants négligés avec un attachement organisé auront une meilleure relation avec leur enseignant que les enfants négligés ayant un attachement désorganisé.

Enfin, dans le cadre de notre étude, nous allons également examiner la répartition des catégories d'attachement selon le statut de négligence. Sur la base des études antérieures, il est attendu qu'il y aura moins d'enfants avec un attachement sécurisant dans le groupe négligé que dans le groupe non négligé. De plus, il est attendu qu'il y aura une plus grande proportion d'enfants avec un attachement insécurisant-désorganisé chez le groupe négligé que chez le groupe non négligé.

Méthode

Participants

L'étude porte sur 25 enfants négligés et 31 enfants non négligés et leur mère, pour un total de 56 enfants, âgés de quatre à six ans au moment du recrutement. Ces enfants et leur mère participent à une étude longitudinale plus vaste sur l'adaptation psychosociale d'enfants négligés. Les enfants du groupe négligé ont été recrutés par le biais du Centre jeunesse de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Les critères d'inclusion étaient les suivants : les enfants devaient être suivis par les services de la Protection de la jeunesse en raison d'une problématique de négligence; ils devaient être âgés entre quatre et six ans; et ils devaient habiter avec leur mère (que celle-ci soit en couple ou non) au moment de l'étude. Les enfants présentant un diagnostic de trouble envahissant du développement, de déficience intellectuelle ou de trouble de langage étaient exclus de l'étude originale. Considérant que bon nombre de familles négligentes proviennent de milieux socioéconomiques défavorisés (Cicchetti & Valentino, 2006; Tourigny et al., 2002; Trocmé et al., 2001), les familles du groupe non négligé ont principalement été recrutées parmi les familles à faible revenu par le biais des CLSC, des Centres de la petite enfance et des écoles des régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec, ainsi que parmi des listes de familles résidant dans ces régions et prestataires de l'aide sociale (listes fournies par le Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale du Québec avec l'autorisation de la Commission d'accès à l'information). Ainsi, notons que 96 % des familles de l'échantillon ont un revenu familial inférieur ou égal à 30 000\$.

Le Tableau 1 présente les variables sociodémographiques des participants selon le statut de négligence (enfants négligés vs non négligés). L'échantillon total comprend un nombre égal de garçons ($n = 28$) et de filles ($n = 28$) et la majorité des familles sont bénéficiaires de l'aide sociale (57 %). Des analyses de Khi-carré et des tests t ont été menés afin de vérifier s'il existe des différences significatives entre les groupes quant aux variables sociodémographiques. Les résultats au test de Khi-carré révèlent une différence significative entre le groupe des enfants négligés et celui des enfants non négligés quant au statut de monoparentalité, c'est-à-dire qu'il y a significativement plus de mères monoparentales dans le groupe des enfants non négligés que dans celui des enfants négligés. De plus, les analyses de comparaison de moyennes révèlent une différence significative entre les groupes négligé et non négligé quant à la scolarité maternelle et au nombre d'enfants dans la famille. Plus spécifiquement, les mères d'enfants non négligés ont significativement plus d'années de scolarité et moins d'enfants que les mères d'enfants négligés. Par ailleurs, les résultats aux tests de Khi-carré ne révèlent aucune différence significative entre les deux groupes quant au sexe des enfants. Enfin, les analyses de comparaison de moyennes ne révèlent aucune différence significative entre les deux groupes quant à l'âge des enfants.

Tableau 1

Variables sociodémographiques selon le statut de négligence

	Échantillon (N = 56)		Négligé (n = 25)		Non-négligé (n = 31)		
Variabes	N	(%)	n	(%)	n	(%)	χ^2 (1, N = 56)
Sexe							
Garçons	28	(50,0)	13	(52,0)	15	(48,4)	0,07
Filles	28	(50,0)	12	(48,0)	16	(51,6)	
Familles monoparentales	29	(51,8)	8	(32,0)	21	(67,7)	7,08*
Bénéficiaires de l'aide sociale	32	(57,1)	18	(72,0)	14	(45,2)	4,07
	<i>M</i>	(<i>ÉT</i>)	<i>M</i>	(<i>ÉT</i>)	<i>M</i>	(<i>ÉT</i>)	<i>t</i> (54)
Âge de l'enfant (mois)	63,66	(8,78)	65,48	(9,40)	62,19	(8,11)	-1,40
Scolarité maternelle	10,63	(2,39)	9,60	(2,02)	11,45	(2,36)	3,11**
Nombre d'enfants par famille	2,45	(1,46)	3,04	(1,70)	1,97	(1,05)	-2,90**

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Procédure

Les données de la présente étude ont été recueillies à deux temps de mesure : au Temps 1, alors que les enfants sont âgés de quatre à six ans ($M = 63,66$ mois, $ÉT = 8,78$ mois); et au Temps 2 quand les enfants ont entre sept et neuf ans ($M = 97,91$ mois, $ÉT = 9,82$ mois). Les enfants et leur mère participent à deux rencontres au Temps 1 : une à la maison et l'autre en laboratoire. Au cours de la visite à la maison, la mère remplit divers questionnaires à l'aide d'une assistante de recherche, alors que l'enfant complète différentes tâches avec une expérimentatrice. Lors de la rencontre au laboratoire, les dyades participent d'abord à des tâches interactionnelles filmées (incluant la *Procédure de Séparation-Réunion* permettant d'évaluer la qualité de l'attachement), puis la mère quitte la pièce pour remplir d'autres questionnaires pendant que son enfant effectue diverses tâches avec une expérimentatrice. Au Temps 2, environ trois ans plus tard, la qualité de la relation élève-enseignant est évaluée par le biais d'un questionnaire rempli par l'enseignant de l'enfant: le Student-Teacher Relationship Scale (STRS) (Pianta, 1996).

Instruments de mesure

Questionnaire sociodémographique (Temps 1; 4-6 ans)

Un *questionnaire sociodémographique* est utilisé pour recueillir des informations générales sur la famille : le sexe et l'âge de l'enfant, l'âge de la mère, son niveau de scolarité, le revenu familial, la source de revenu, le nombre d'enfants ainsi que la

structure familiale. Le questionnaire est rempli par la mère lors de la visite ayant lieu à la maison.

Attachement mère-enfant (Temps 1; 4-6 ans)

La *Procédure de Séparation-Réunion* (Cassidy & Marvin, 1992) est utilisée pour évaluer le patron d'attachement de l'enfant avec sa mère lors de la visite au laboratoire. Cette procédure est une adaptation pour les enfants d'âge préscolaire de la *Situation étrange*. La *Procédure de Séparation-Réunion* comporte deux épisodes de cinq minutes où l'enfant est séparé de sa mère et deux épisodes de réunion (également de cinq minutes). Comparativement à la *Situation étrange*, les séparations durent un peu plus longtemps (cinq minutes au lieu de trois) et la présence de l'étrangère est facultative. La validité de cet instrument a été démontrée pour des enfants de 3-7 ans de milieux socioéconomiques variés (Moss, Bureau et al., 2004; Moss et al., 2005; NICHD Early Child Care Research Network, 2001).

À l'âge préscolaire, l'attachement sécurisant se caractérise par des interactions parent-enfant agréables et dans lesquelles l'enfant utilise son donneur de soin comme base pour l'exploration de l'environnement. L'enfant ayant un attachement insécurisant-évitant évite son parent tant de manière physique qu'affective, et les discussions entre eux sont généralement brèves et peu élaborées. L'enfant ayant un attachement insécurisant-ambivalent, quant à lui, démontre à la fois de la résistance et des comportements de

dépendance et de passivité en présence de son parent (Moss, Bureau et al., 2004; Moss, Cyr et al., 2004).

La désorganisation de l'attachement chez les enfants d'âge préscolaire se manifeste principalement par des comportements contrôlants (Cassidy & Marvin, 1992). Il peut s'agir de comportements hostiles ou directifs envers le parent, tels que donner des commandes verbales ou faire preuve d'agressivité physique envers lui. Dans ce cas, l'enfant est classifié comme étant « contrôlant punitif ». Les comportements contrôlants peuvent aussi se manifester par un souci de l'enfant de prendre soin du bien-être physique et psychologique de son parent. Ces enfants, dits « contrôlants donneur de soin », ont tendance à guider, orienter ou motiver le parent d'une manière positive et aidante et se montrent très polis et bienveillants envers lui. Par ailleurs, certains enfants sont classifiés dans la catégorie « contrôlant général » lorsqu'ils ne peuvent pas être catégorisés comme « contrôlant punitif » ou « contrôlant donneur de soin » et qu'ils se comportent de manière directive dans les conversations et les activités. Il est à noter que de tels comportements directifs sont généralement considérés comme un renversement de rôle (Main & Cassidy, 1988). Enfin, la classification « désorganisé ou insécurisant-autre » fait référence aux enfants qui n'utilisent pas leur parent comme base de sécurité pour l'exploration de l'environnement, qui ne démontrent pas de stratégie d'attachement organisée évitante ou ambivalente et qui ne manifestent pas non plus de comportements contrôlants de renversement de rôle. Plus spécifiquement, ces enfants démontrent des comportements étranges, de la confusion ou de l'appréhension en présence de la figure d'attachement et

ne démontrent pas de stratégie cohérente pour rechercher du réconfort auprès d'elle (Moss, Bureau et al., 2004; Moss, Cyr et al., 2004).

Dans le cadre de cet essai, et en conformité avec les études du domaine, les catégories d'attachement « désorganisé ou insécurisant-autre », « contrôlant punitif », « contrôlant donneur de soin » et « contrôlant général » ont été combinées ensemble pour former un groupe nommé « attachement désorganisé ». Les quatre catégories d'attachement utilisées pour l'essai sont donc l'attachement sécurisant, insécurisant-évitant, insécurisant-ambivalent et insécurisant-désorganisé. Les trois codificateurs indépendants qui ont procédé à la classification de l'attachement ne possédaient aucune information sur les participants. Ils ont été formés par Ellen Moss ou R. Marvin et ont reçu la certification requise. L'accord inter-juges (kappa) pour la codification de l'attachement dans les quatre grandes catégories calculé sur 20 % d'un échantillon plus large ($n = 205$) d'enfants de milieux défavorisés (qui incluaient les participants de la présente étude) est de 0,75. Les désaccords entre les codificateurs ont été résolus par consensus.

Relation élève-enseignant (Temps 2; 7-9 ans)

La qualité de la relation entre l'enfant et son enseignant à l'école primaire a été mesurée par le biais du questionnaire Student-Teacher Relationship Scale (STRS) (Pianta, 1996). Ce questionnaire est composé de 28 items et il permet d'obtenir la perception de l'enseignant par rapport à sa relation avec l'enfant. Les réponses sont présentées sur une échelle de type Likert en cinq points où 1 = Ne s'applique pas du tout,

2 = Ne s'applique pas vraiment, 3 = Neutre, pas certain, 4 = S'applique un peu et 5 = S'applique tout à fait. Le questionnaire permet d'obtenir un score global de la relation élève-enseignant. Il comporte également trois échelles: la proximité, la dépendance et le conflit au sein de la relation élève-enseignant. Cet instrument possède d'excellentes qualités psychométriques (Pianta, 1996).

Résultats

La présente section fait état des résultats obtenus pour les variables à l'étude. Dans un premier temps, nous avons effectué des analyses préliminaires pour examiner, d'une part, les corrélations entre les trois dimensions de la relation élève-enseignant (conflit, dépendance, proximité), et d'autre part, les corrélations entre les variables sociodémographiques et les dimensions de la relation élève-enseignant. Dans un deuxième temps, nous avons examiné la répartition des sujets négligés et non négligés en fonction de la classification des types d'attachement. Dans un troisième temps, nous avons effectué des analyses factorielles de variance afin d'évaluer les effets d'attachement et de négligence ainsi que le rôle modérateur potentiel de l'attachement sur la qualité de la relation élève-enseignant.

Analyses préliminaires

Dans le cadre des analyses préliminaires, des corrélations ont été effectuées entre les trois sous-échelles du questionnaire STRS (conflit, dépendance, proximité) mesurant la qualité de la relation élève-enseignant. Les analyses effectuées révèlent un lien faible à modéré entre les sous-échelles du questionnaire ($r_{\text{conflit_proximité}} = -0,25$, $p < 0,10$; $r_{\text{conflit_dépendance}} = 0,62$, $p < 0,001$; $r_{\text{dépendance_proximité}} = 0,10$, ns). Les analyses ultérieures seront donc effectuées séparément pour chacune des trois échelles.

Par la suite, des corrélations ont été effectuées afin de vérifier si la qualité de la relation élève-enseignant, mesurée avec les sous-échelles conflit, dépendance et proximité, est liée aux variables sociodémographiques suivantes : âge de l'enfant, scolarité maternelle, nombre d'enfants dans la famille, être bénéficiaire de l'aide sociale et monoparentalité. Les résultats ne révèlent aucune corrélation significative ($0,01 \leq r_s < 0,24$, n.s.), donc aucune covariable ne sera incluse dans les analyses subséquentes.

Répartition des types d'attachement selon le statut de négligence

La répartition des types d'attachement en fonction du statut de négligence apparaît au Tableau 2. Les types d'attachement sont d'abord divisés en quatre catégories (sécurisant, évitant, ambivalent et désorganisé), puis en deux catégories présentant l'attachement sécurisant vs insécurisant et l'attachement désorganisé vs non désorganisé. En ce qui a trait à la répartition en quatre catégories d'attachement, les résultats au test de Khi-carré ne révèlent aucune différence significative entre les groupes négligé et non-négligé. Dans le but de tester l'hypothèse de recherche selon laquelle on retrouvera davantage d'enfants avec un attachement sécurisant dans le groupe non négligé que dans le groupe négligé, un test de Khi-carré a été effectué. Les résultats révèlent une différence marginale entre les groupes quant à l'attachement sécurisant et insécurisant : la proportion d'enfants avec un attachement sécurisant est marginalement plus élevée dans le groupe non négligé (54,8 %) que dans le groupe négligé (36,0 %). Afin de tester la seconde hypothèse de recherche, selon laquelle il y aura davantage d'enfants ayant un

attachement désorganisé dans le groupe négligé que dans le groupe non négligé, un test de Khi-carré a de nouveau été effectué. Les résultats ne révèlent aucune différence significative entre les groupes en ce qui concerne les catégories d'attachement désorganisé et non désorganisé.

Tableau 2

Répartition des classifications d'attachement selon le statut de négligence

	Négligé (<i>n</i> = 25)		Non négligé (<i>n</i> = 31)		
Classification d'attachement	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>X</i> ²
En 4 catégories					
Sécurisant	9	(36,0)	17	(54,8)	2,51 ^a
Évitant	1	(4,0)	1	(3,2)	
Ambivalent	4	(16,0)	2	(6,5)	
Désorganisé	11	(44,0)	11	(35,5)	
Sécurisant vs insécurisant					
Sécurisant	9	(36,0)	17	(54,8)	1,98 [†] χ^2 ^c
Insécurisant	16	(64,0)	14	(45,2)	
Désorganisé vs non désorganisé					
Non désorganisé	14	(56,0)	20	(64,5)	0,42 χ^2 ^c
Désorganisé	11	(44,0)	11	(35,5)	

[†] $p < 0,10$. ^a χ^2 (3, N = 56). χ^2 (1, N = 56). ^c niveau de signification uni-caudal (*one-tail*)

Qualité de la relation élève-enseignant selon le statut de négligence et l'attachement

Les moyennes et écarts-type obtenus pour chacune des dimensions de la relation élève-enseignant (conflit, dépendance, proximité) selon le statut de négligence et la classification d'attachement en quatre catégories apparaissent au Tableau 3. Afin de vérifier la présence d'effets d'attachement et de négligence et d'un effet modérateur potentiel de l'attachement (effet d'interaction attachement x négligence), des analyses factorielles de variance ont été menées séparément pour chacune des trois échelles (conflit, dépendance et proximité). En lien avec les hypothèses de recherche selon lesquelles un attachement sécurisant serait associé à une meilleure relation avec l'enseignant et un attachement désorganisé serait associé à une relation plus difficile avec l'enseignant, deux séries d'analyses factorielles de variance ont été effectuées. Une première série d'analyses factorielles de variance 2 (négligé vs non négligé) x 2 (sécurisant vs insécurisant) a été effectuée. Puis, une seconde série d'analyses factorielles de variance 2 (négligé vs non négligé) x 2 (désorganisé vs non désorganisé) a été menée. Les résultats montrent un effet significatif de la négligence, mais seulement pour la dimension de proximité ($F(1,52) = 8,37, p < 0,01$). Les enfants négligés ont une proximité significativement plus faible avec leur enseignant que les enfants non négligés selon la perception des enseignants. En ce qui concerne l'attachement, tant pour la sécurité d'attachement que pour la désorganisation, les résultats ne révèlent aucun effet de l'attachement ni aucun effet d'interaction attachement x négligence pour les trois échelles mesurant la qualité de la relation élève-enseignant ($0,04 < F_s(1,52) < 2,20$, n.s.), indiquant l'absence d'un effet modérateur de l'attachement.

Tableau 3

Qualité de la relation élève-enseignant selon le statut de négligence et la classification d'attachement

Statut de négligence	Conflit		Dépendance		Proximité	
	<i>M</i>	(<i>ÉT</i>)	<i>M</i>	(<i>ÉT</i>)	<i>M</i>	(<i>ÉT</i>)
Négligés						
Sécurisant (<i>n</i> = 9)	19,89	(6,77)	10,67	(2,74)	37,89	(3,76)
Évitant (<i>n</i> = 1)	35,00	-	13,00	-	40,00	-
Ambivalent (<i>n</i> = 4)	16,25	(2,22)	9,50	(1,73)	39,00	(11,92)
Désorganisé (<i>n</i> = 11)	23,91	(11,50)	10,18	(2,99)	39,64	(7,08)
Total (<i>n</i> = 25)	21,68	(9,32)	10,36	(2,66)	38,92	(6,63)
Non négligés						
Sécurisant (<i>n</i> = 17)	17,29	(6,82)	10,29	(3,37)	42,65	(8,89)
Évitant (<i>n</i> = 1)	12,00	-	9,00	-	52,00	-
Ambivalent (<i>n</i> = 2)	19,50	(7,78)	12,50	(0,71)	38,50	(3,54)
Désorganisé (<i>n</i> = 11)	19,91	(8,01)	11,36	(5,09)	46,82	(3,46)
Total (<i>n</i> = 31)	18,19	(7,15)	10,77	(3,91)	44,16	(7,39)

Discussion

La présente section a pour but d'interpréter et de commenter les résultats obtenus dans le cadre de cet essai doctoral, dont les objectifs étaient d'examiner l'adaptation scolaire des enfants victimes de négligence en se penchant particulièrement sur la qualité de la relation élève-enseignant, ainsi que d'évaluer si la relation d'attachement mère-enfant joue un rôle modérateur sur la relation élève-enseignant chez les enfants négligés. D'abord, la discussion portera sur les résultats concernant la qualité de la relation élève-enseignant chez les enfants négligés, puis ceux concernant la relation d'attachement mère-enfant chez les enfants négligés. La discussion portera ensuite sur la relation d'attachement mère-enfant en lien avec la qualité de la relation élève-enseignant. Enfin, cette section se terminera par une présentation des forces et des limites de l'étude.

La qualité de la relation élève-enseignant chez les enfants négligés

Sur la base des études antérieures sur l'adaptation scolaire des enfants maltraités, il était attendu que les enfants négligés aient une moins bonne relation avec leur enseignant que les enfants non négligés, c'est-à-dire caractérisée par moins de proximité ainsi que davantage de conflits et de dépendance. Notre hypothèse est appuyée partiellement par nos résultats puisqu'un effet significatif de la négligence a été obtenu pour la dimension de proximité, mais pas pour les dimensions de conflits et de dépendance. Ainsi, les résultats de notre étude montrent que, selon la perception des

enseignants, les enfants négligés ont une proximité significativement plus faible avec leur enseignant comparativement aux enfants non négligés. Dans l'étude de Lynch et Cicchetti (1991), les résultats montrent que les enfants maltraités, en comparaison aux enfants non maltraités, rapportent avoir des relations de moins bonne qualité avec leur enseignant, c'est-à-dire moins positives et moins satisfaisantes concernant le degré de proximité avec l'autre. Nos résultats s'ajoutent donc à ceux de Lynch et Cicchetti et contribuent à mieux comprendre le portrait relationnel des enfants maltraités, et en particulier celui des enfants victimes de négligence.

Par ailleurs, il est intéressant d'interpréter le résultat de notre étude à la lumière du portrait scolaire général des enfants victimes de maltraitance. À cet égard, nous savons que les enfants victimes de maltraitance présentent globalement une adaptation scolaire plus difficile et problématique (Crozier & Barth, 2005; Eckenrode et al., 1993; Manly et al., 2013; Shonk & Cicchetti, 2001). En effet, ces enfants démontrent un manque d'engagement et de motivation au plan académique (Shonk & Cicchetti, 2001), sont sujets à davantage de manquements disciplinaires et de suspensions (Eckenrode et al., 1993) et sont plus à risque de présenter des problèmes de comportements externalisés et internalisés (Cicchetti et al., 1989; Hildyard & Wolfe, 2002; Jaffee & Maikovich-Fong, 2011; Kim & Cicchetti, 2010; Kim et al., 2009; Manly et al., 2001; Shonk & Cicchetti, 2001). Plus spécifiquement, nous savons que les enfants victimes de négligence démontrent une adaptation scolaire au début du primaire plus difficile que les enfants non négligés et présentent des difficultés au niveau du développement cognitif et de la

performance académique (Manly et al., 2013). Le portrait scolaire des enfants victimes de négligence ou d'autres formes de maltraitance est donc caractérisé par des difficultés tant au plan académique que comportemental, ce qui peut contribuer au développement d'une relation de moindre qualité avec l'enseignant, caractérisée notamment par une moins grande proximité.

En outre, il a été montré dans les études antérieures qu'une plus faible proximité entre l'élève et l'enseignant est associée à plus de comportements internalisés (O'Connor et al., 2014). Il est donc possible que les enfants négligés, qui ne présentent d'ailleurs pas plus de conflits et de dépendance envers leur enseignant que les enfants non négligés selon notre étude, aient un profil plus intériorisé. Nous savons d'ailleurs que les enfants négligés sont à risque de présenter des problèmes de comportement internalisés (Hildyard & Wolfe, 2002). Ainsi, les enfants négligés sont possiblement plus renfermés, plus discrets en classe, moins portés à aller vers les autres et moins enclins à interpeller leur enseignant et à partager leurs expériences avec lui. Ce type de profil peut possiblement affecter le degré de proximité avec l'enseignant et expliquer, du moins en partie, pourquoi les enfants négligés sont significativement moins proches de leur enseignant que les enfants non négligés.

De plus, à la lumière des résultats obtenus dans la présente étude à l'effet que les enfants négligés ne sont pas plus dépendants et n'ont pas plus de conflit avec leur enseignant, mais qu'ils ont cependant moins de proximité avec lui que les enfants non

négligés, il est possible de croire que ces enfants puissent passer inaperçus dans la classe. En effet, s'ils n'ont pas vraiment de conflit avec leur enseignant et s'ils n'ont pas un haut degré de dépendance et de proximité avec lui, il est fort possible que l'enseignant ne porte pas souvent son attention vers ces enfants dans la classe. On peut penser que les enfants négligés, en raison de leur profil plutôt « effacé », n'aient pas accès à l'apport que la relation avec l'enseignant pourrait leur fournir. Il est aussi possible de croire que la faible proximité qui caractérise la relation que les enfants négligés entretiennent avec leur enseignant et le profil plus discret de ces enfants nuisent à leur adaptation scolaire. Nous savons d'ailleurs que, parmi la population générale, la proximité représente une qualité de la relation élève-enseignant qui permet de soutenir l'enfant dans son adaptation scolaire et dans ses apprentissages et qui lui permet d'avoir une meilleure performance académique (Birch & Ladd, 1997). Une relation de proximité avec l'enseignant crée également un effet protecteur pour l'enfant qui présente certaines difficultés d'apprentissage ou comportementales, ce qui favorise une meilleure adaptation scolaire (Baker, 2006). À la lumière de cette réflexion, il serait pertinent, dans le cadre de recherches futures, d'examiner les impacts sur le fonctionnement scolaire chez les enfants négligés qui entretiennent une relation de faible proximité avec leur enseignant.

Enfin, sur une note encourageante, nos résultats montrent que la difficulté dans la relation avec l'enseignant chez les enfants négligés ne concerne que la proximité et non les niveaux de dépendance et de conflits. Bien qu'une faible proximité avec l'enseignant

puisse avoir des impacts négatifs, notamment le manque d'accès aux ressources aidantes de l'enseignant, il est possible de croire que l'adaptation scolaire des enfants négligés puisse être meilleure que celle des enfants ayant un haut niveau de conflit et de dépendance en plus d'avoir un faible niveau de proximité.

L'attachement mère-enfant chez les enfants négligés

L'hypothèse à l'effet que la négligence soit associée à l'attachement insécurisant est marginalement appuyée. Les résultats révèlent en effet une différence marginale entre les groupes négligé et non négligé quant à l'attachement sécurisant : la proportion d'enfants avec un attachement sécurisant est marginalement plus élevée dans le groupe non négligé (55 %) que dans le groupe négligé (36 %). En regard de la littérature existante à ce sujet, ce résultat tend à converger avec ceux des études antérieures qui démontrent que la maltraitance est généralement associée au développement d'un attachement insécurisant avec le parent (Bernard et al., 2012; Cicchetti et al., 2006; Cyr et al., 2010; Lyons-Ruth et al., 1990; Stronach et al., 2011). Le fait que le résultat de notre étude soit marginal est peut-être dû à un manque de puissance statistique attribuable à la petite taille de notre échantillon.

Contrairement à ce qui était attendu, aucune différence significative n'a été observée entre les groupes négligés et non négligés quant à la désorganisation de l'attachement. Ce résultat est surprenant puisqu'il diverge des études ayant montré que la maltraitance est fréquemment associée à un attachement désorganisé (Bernard et al.,

2012; Carlson, 1998; Carlson et al., 1989; Cicchetti et al., 2006; Cyr et al., 2010; Kobak & Madsen, 2008; Lyons-Ruth et al., 1990; Schneider-Rosen, Braunwald, Carlson, & Cicchetti, 1985; Stronach et al., 2011; van IJzendoorn et al., 1999). Afin de mieux comprendre ce résultat, il convient de se rappeler que dans notre étude, nous avons comparé un groupe d'enfants négligés et un groupe d'enfants non négligés, les deux étant issus de milieux défavorisés. Sachant cela, la méta-analyse de Cyr et al. (2010) peut apporter un éclairage pertinent sur les résultats de notre étude. Cette méta-analyse s'est intéressée aux impacts de la maltraitance et de plusieurs facteurs de risque socioéconomiques sur la sécurité et la désorganisation de l'attachement. Les six facteurs de risque recensés étaient : faible revenu, abus de substance, appartenance à une minorité ethnique, monoparentalité, mère adolescente et faible niveau d'éducation parentale. Cette méta-analyse a montré que les enfants exposés à l'accumulation de cinq facteurs de risque socioéconomiques sont autant à risque de présenter un attachement désorganisé que les enfants victimes de maltraitance. Dans notre étude, puisque tous les enfants sont issus de milieux défavorisés, il est possible de croire que les enfants non négligés de l'échantillon aient été exposés à certains ou même plusieurs facteurs de risque socioéconomiques associés aux milieux défavorisés. À ce propos, nous savons que, dans notre étude, les enfants non négligés sont plus nombreux à demeurer dans des familles monoparentales (68 %) comparativement aux enfants négligés (32 %). De plus, une proportion importante des enfants non négligés de notre échantillon sont issus de familles prestataires de l'aide sociale. En ce sens, il est possible que, dans notre étude, un certain nombre d'enfants non négligés soient autant à risque de développer un

attachement désorganisé que les enfants négligés en raison du cumul de facteurs de risque auxquels ils sont exposés. Cela pourrait expliquer pourquoi nous n'avons pas trouvé de différence significative entre les groupes négligé et non négligé quant à la désorganisation de l'attachement.

L'attachement mère-enfant et la qualité de la relation élève-enseignant

Contrairement à ce qui était attendu, aucune association n'a été trouvée entre la sécurité de l'attachement mère-enfant et la qualité de la relation élève-enseignant, ni entre la désorganisation de l'attachement et la qualité de la relation élève-enseignant. Aucun effet modérateur de l'attachement n'a par ailleurs été obtenu. Cette absence de lien entre l'attachement et la relation élève-enseignant ne concorde pas avec les études montrant que les enfants ayant un attachement insécurisant sont plus à risque de développer une relation de faible qualité avec leur enseignant, caractérisée par une faible proximité et davantage de conflits et de dépendance (O'Connor & McCartney, 2006; Rydell et al., 2005). Il importe toutefois de souligner qu'au moins deux autres études n'ont, pour leur part, pas montré de lien entre l'attachement établi entre l'enfant et son donneur de soin et la qualité de la relation élève-enseignant (Howes & Hamilton, 1992; Jerome et al., 2009). Par ailleurs, comme l'attachement mère-enfant dans notre étude a été évalué trois ans avant la relation élève-enseignant, il est également possible que la qualité du lien d'attachement de l'enfant avec sa mère ait changé entre les deux moments de mesure.

L'une des pistes d'explication par rapport à notre résultat nous porte à réfléchir sur le développement et les caractéristiques des enfants négligés. Dans ce contexte à risque, il est possible de se questionner sur l'influence qu'exerce la relation d'attachement mère-enfant sur la qualité de la relation élève-enseignant comparativement à d'autres facteurs. Nous savons que les enfants négligés ont un lourd bagage développemental et sont exposés à plusieurs facteurs de risque, lesquels peuvent possiblement influencer la qualité de la relation avec l'enseignant. À ce propos, l'étude de Jerome et ses collègues (2009), qui s'est intéressée aux facteurs pouvant contribuer à la qualité de la relation élève-enseignant, a montré que l'attachement établi entre l'enfant et son donneur de soin n'affecte pas cette relation. Dans cette étude, les résultats révèlent que d'autres facteurs, comme le fait d'avoir de faibles habiletés académiques et de présenter des comportements externalisés, sont associés à davantage de conflits dans la relation avec l'enseignant. Il est possible de croire que les facteurs liés aux faibles habiletés académiques et aux problèmes de comportement sont d'autant plus importants pour comprendre la relation élève-enseignant dans les échantillons à risque comme le nôtre, car nous savons que les enfants négligés sont à risque de présenter des difficultés diverses comme des problèmes de comportement, un moins bon fonctionnement cognitif et des difficultés académiques (Crozier & Barth, 2005; Manly et al., 2013; Jaffee & Maikovich-Fong, 2011; Kim et al., 2009). Il serait donc pertinent, dans le cadre des recherches futures auprès d'enfants victimes de négligence, d'étudier les caractéristiques de l'enfant qui peuvent être associées à la qualité de la relation qu'il établit avec son enseignant.

Par ailleurs, Jerome et ses collègues (2009), qui ont trouvé surprenante l'absence de lien dans leur étude entre la relation d'attachement mère-enfant et la qualité de la relation élève-enseignant, avancent une hypothèse explicative qui peut également s'appliquer à notre étude. Ils proposent que, bien que la relation d'attachement entre l'enfant et sa mère soit un facteur déterminant dans le développement de l'enfant, ce dernier établit des relations significatives avec d'autres adultes dans ses premières années de vie, incluant son père, des membres de la famille élargie ou encore des éducateurs/éducatrices, qui peuvent avoir un impact non-négligeable sur son développement et potentiellement influencer la qualité de la relation qu'il établira avec son enseignant. Par ailleurs, en ce qui concerne les enfants négligés, nous savons que des difficultés sont présentes au sein de la famille, qui est souvent instable et imprévisible. Il est possible de croire que, à cause de cette instabilité et du faible niveau de disponibilité et d'engagement des parents à leur égard, les enfants négligés soient possiblement plus susceptibles que les enfants non négligés d'établir, par nécessité, des relations significatives avec des adultes autres que les parents, tels que des éducateurs/éducatrices de la petite enfance, des membres de la famille élargie ou des personnes de l'entourage des parents. En ce sens, il est possible de croire que la qualité de ces diverses relations, et pas seulement la relation d'attachement mère-enfant, puisse être associée à la qualité de la relation élève-enseignant dans le milieu scolaire. Afin d'approfondir cette question, d'autres recherches doivent être menées sur les facteurs qui déterminent la qualité de la relation élève-enseignant chez les enfants victimes de négligence, incluant des données

sur les relations que l'enfant entretient avec différents adultes significatifs de son entourage.

Forces et limites

En premier lieu, une des forces de la présente recherche est son caractère innovateur puisqu'il n'y a aucune étude, à notre connaissance, qui se soit intéressée au lien entre la relation d'attachement mère-enfant et la qualité de la relation élève-enseignant chez les enfants victimes de négligence. Le devis longitudinal de notre étude est également une force importante dans la mesure où il a été possible, pour le même échantillon d'enfants négligés et non négligés, de mesurer à deux temps leur fonctionnement interpersonnel, d'abord avec la mère à la période préscolaire, puis avec l'enseignant à la période scolaire. Une autre force de la présente recherche concerne l'utilisation d'une mesure observationnelle, la *Procédure de Séparation-Réunion* (Cassidy & Marvin, 1992), pour évaluer le patron d'attachement mère-enfant. Les qualités psychométriques de cette mesure ont été démontrées dans des études antérieures portant sur les enfants d'âge préscolaire issus de milieux socioéconomiques variés (Moss, Bureau et al., 2004; Moss et al., 2005; NICHD Early Child Care Research Network, 2001).

Bien que cette recherche comporte plusieurs forces, certaines limites doivent être soulignées. Tout d'abord, la taille de l'échantillon, qui a pu limiter la puissance statistique et nuire à la capacité de détecter des effets significatifs, nous amène à être prudents quant à l'interprétation et la généralisation des résultats. Par ailleurs, il est

important de souligner qu'un questionnaire auto-rapporté a été utilisé auprès des enseignants afin de mesurer la qualité de la relation élève-enseignant. Bien que l'instrument utilisé possède d'excellentes qualités psychométriques et soit grandement utilisé dans les études dans le domaine, il n'en demeure pas moins que ce type d'instrument évalue la perception de l'enseignant. Afin de pallier à cette limite, il pourrait être intéressant, par exemple, de faire appel à un observateur externe afin d'évaluer la qualité de la relation entre l'élève et son enseignant, ou encore de compléter l'évaluation en ayant recours non seulement à la perception de l'enseignant mais également à celle du jeune lui-même (voir à ce sujet le questionnaire Y-Cats de Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett (2003)).

Conclusion

Cet essai doctoral avait pour objectif principal d'examiner l'adaptation scolaire des enfants victimes de négligence en se penchant particulièrement sur la qualité de la relation élève-enseignant, ainsi que d'évaluer si la relation d'attachement mère-enfant joue un rôle modérateur sur la relation élève-enseignant chez les enfants négligés. L'étude a été réalisée auprès de 56 dyades mère-enfant issues de milieux défavorisés dont une certaine proportion était suivie en Protection de la jeunesse pour des situations de négligence. Notre étude a montré que, selon la perception des enseignants, les enfants négligés ont une proximité significativement plus faible avec leur enseignant comparativement aux enfants non négligés. En contrepartie, aucune différence n'a été trouvée entre les enfants négligés et les enfants non négligés pour les dimensions de conflits et de dépendance au sein de la relation élève-enseignant.

Il est possible de croire que les enfants négligés aient tendance à passer inaperçus dans la classe, se montrant plus renfermés, plus discrets et moins portés à aller vers leur enseignant et à partager leurs expériences avec lui. Ces enfants ne peuvent donc pas profiter pleinement des apports bénéfiques que la relation avec leur enseignant peut leur apporter. Ainsi, au plan des retombées cliniques de notre essai, il faut s'attarder à la qualité de la relation élève-enseignant chez les enfants négligés, qui s'avère problématique, si l'on veut miser sur une meilleure adaptation scolaire pour eux. Nous savons en effet que la relation élève-enseignant joue un rôle important dans l'adaptation

scolaire des enfants. Par exemple, nous savons qu'une relation élève-enseignant positive au primaire, caractérisée notamment par une proximité entre l'enfant et son enseignant, est associée à un meilleur développement affectif en favorisant le développement d'un sentiment de confiance chez l'enfant et en favorisant de meilleures capacités de régulation émotionnelle et comportementale (Birch & Ladd, 1997; Burchinal et al., 2008; Myers & Pianta, 2008). Compte tenu de l'importance de la qualité de la relation élève-enseignant pour l'adaptation scolaire, il s'avère important que les enseignants soient alertés sur le fait que les enfants négligés ont tendance à être plus passifs pour qu'ils puissent prendre l'initiative d'aller vers ces enfants pour les aider et les soutenir dans leur adaptation scolaire. Ce faisant, les enfants négligés pourront bénéficier des avantages et des bienfaits qu'une relation harmonieuse et satisfaisante avec leur enseignant peut leur apporter. Par ailleurs, nos résultats concernant la qualité de la relation élève-enseignant chez les enfants négligés suggèrent une piste intéressante pour les futures recherches. Il serait pertinent, dans le cadre de recherches ultérieures, d'examiner les impacts sur le fonctionnement scolaire chez les enfants négligés d'une relation de faible proximité avec leur enseignant afin de mieux comprendre leur adaptation scolaire.

Par ailleurs, nous nous sommes intéressée, dans le cadre du présent essai doctoral, au lien entre l'attachement mère-enfant et la relation élève-enseignant. Or, de nombreux facteurs, outre la relation mère-enfant, peuvent être associés à la qualité de la relation élève-enseignant et peuvent influencer les niveaux de conflits, de dépendance et de

proximité de l'enfant envers son enseignant. Dans une perspective systémique, de nombreux facteurs familiaux, scolaires et individuels sont susceptibles d'influencer la qualité de la relation élève-enseignant. Cette perspective systémique peut nous amener des pistes de réflexion intéressantes concernant des facteurs à considérer dans les recherches futures portant sur la relation élève-enseignant chez les enfants négligés. Par exemple, certaines caractéristiques de l'enfant peuvent être associées à la qualité de la relation élève-enseignant. Nous savons notamment que la présence de problèmes de comportement chez l'enfant est associée à un plus haut niveau de conflit au sein de la relation élève-enseignant (Birch & Ladd, 1998, Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Murray & Murray, 2004). La relation entre la famille et l'école est également associée à la relation élève-enseignant. Plus spécifiquement, les enfants dont les parents ont des contacts fréquents et des interactions positives avec les enseignants tendent à démontrer de plus faibles niveaux de conflits avec eux (Mantzicopoulos, 2005; Reynolds, Weissberg, & Kasrow, 1992).

Ce dernier facteur impliquant l'interaction entre la famille et l'école est d'autant plus important à considérer dans des populations marginalisées telles que les familles négligentes. En effet, selon Lacharité et ses collègues (2006), les familles négligentes présentent une double perturbation qui se situe d'une part, dans la relation parent-enfant, dans laquelle le parent n'a pas la disponibilité psychologique nécessaire pour répondre adéquatement aux besoins de son enfant, et d'autre part, dans le rapport entre la collectivité et la famille, où celle-ci se retrouve isolée et éprouve des difficultés à obtenir

le soutien émotionnel, instrumental et financier dont elle a besoin (Cicchetti & Lynch, 1993; Wekerle et al., 2014). Dans ce contexte où les familles négligentes se retrouvent bien souvent isolées de la société, il est possible de croire que les relations entre ces familles et le milieu scolaire, incluant la relation entre les parents et l'enseignant, en soient également affectées. Ainsi, la relation entre les familles négligentes et l'école devient un facteur particulièrement pertinent à considérer dans la compréhension de la relation élève-enseignant chez les enfants négligés. En somme, il serait intéressant, dans le cadre de recherches futures, d'examiner divers facteurs dans une perspective systémique afin de mieux comprendre ce qui peut être associé à la qualité de la relation que l'enfant négligé entretient avec son enseignant.

Références

- Abrams, K., Rifkin, A., & Hesse, E. (2006). Examining the role of parental frightened / frightening subtypes in predicting disorganized attachment within a brief observational procedure. *Development and Psychopathology*, 18, 344-362.
- Ainsworth, M. D. S. (1972). Attachment and dependency: A comparison. Dans J. L. Gewirtz (Éd.), *Attachment and dependency* (pp. 97-137). Washington, DC: V. H. Winston.
- Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. Dans B. M. Caldwell & H. N. Ricciuti (Éds), *Review of child development research* (Vol. 3, pp. 1-94). Chicago: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1974). Mother-infant interaction and the development of competence. Dans K. Connolly & J. Bruner (Éds), *The growth of competence* (pp. 97-118). New York: Academic Press.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in Strange-Situation behavior of one-year-olds. Dans H. R. Schaffer (Éd.), *The origins of human social relations* (pp. 17-52). New York: Academic Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alexander, K., Entwisle, D. R., & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Association des centres jeunesse du Québec. (2011). *La violence change l'enfance. Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse / directeurs provinciaux 2011*. Montréal : ACJQ. Repéré à http://www.cjsaglac.ca/donnees/fichiers/1/bilan_dpj_2011.pdf
- Association des centres jeunesse du Québec. (2014). *Avec l'énergie du premier jour. Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse / directeurs provinciaux 2014*. Montréal : ACJQ. Repéré à http://www.acjq.qc.ca/public/a14178bc-45b5-4a12-b27e-38017be2da39/mes_documents/bilans/acj1402_bilan_2014_rev2.pdf
- Atkinson, L., Goldberg, S., Raval, V., Pederson, D., Benoit, D., Moran, G., ... & Leung, E. (2005). On the relation between maternal state of mind and sensitivity in the prediction of infant attachment security. *Developmental Psychology*, 41, 42-53.

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock L. (2008). The teacher-student relationship as a development context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*, 3-15.
- Baril, K. & Tourigny, M. (2009). La violence sexuelle envers les enfants. Dans M.-È. Clément & S. Dufour (Éds), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (pp. 145-160). Montréal : Éditions CEC.
- Bellow, S. M., Boris, N. W., Larrieu, J. A., Lewis, M. L., & Elliot, A. (2005). Conceptual and clinical dilemmas in defining and assessing role reversal in young child caregiver relationships. *Journal of Emotional Abuse, 5*, 43-66.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist, 35*, 320-335.
- Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2008). Precursors of attachment security. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (2^e éd., pp. 295-316). New York: Guilford Press.
- Belsky, J., Rovine, M., & Taylor, D. G. (1984). The Pennsylvania infant and family development project: III. The origins of individual differences in infant-mother attachment: Maternal and infant contributions. *Child Development, 55*, 718-728.
- Belsky, J., & Vondra, J. (1989). Lessons from child abuse: The determinants of parenting. Dans D. Cicchetti & V. Carlson (Éds) *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 153-202), New York: Cambridge University Press.
- Berlin, L., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development, 12*, 477-495.
- Bernard, K., Dozier, M., Bick, J., Lewis-Morrarty, E., Lindhiem, O., & Carlson, E. (2012) Enhancing attachment organization among maltreated children: Results of a randomized clinical trial. *Child Development, 83*, 623-636.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A. (2000). Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development*, 9, 24-39.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock / Routledge.
- Bowlby, J., Robertson, J., & Rosenbluth, D. (1952). A two-year-old goes to hospital. *Psychoanalytic Study of the Child*, 7, 82-94.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Garcia-Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States part II: Relations with behavioural development through age thirteen. *Child Development*, 72, 1868-1886.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans R. M. Lerner & W. Damon (Éds), *Handbook of child psychology* (6^e éd., pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G., & Smailes, E. M. (1999). Childhood abuse and neglect: Specificity and effects on adolescent and young adult depression and suicidality. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1490-1496.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12, 140-153.
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.

- Bureau, J. F., Easterbrooks, M. A., & Lyons-Ruth, K. (2009). Attachment disorganization and controlling behavior in middle childhood: Maternal and child precursors and correlates. *Attachment & Human Development, 11*, 265-284.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology, 48*, 457-482.
- Carlson, E. A. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization / disorientation. *Child Development, 69*, 1107-1128.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., & Braunwald (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology, 25*, 525-531.
- Carr, C. P., Martins, C. M. S., Stingel, A. M., Lemgruber, V. B., & Juruena, M. F. (2013). The role of early life stress in adult psychiatric disorders: A systematic review according to childhood trauma subtypes. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 201*, 1007-1020.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (2^e éd., pp. 3-22). New York: Guilford Press.
- Cassidy, J., & Marvin, R. S., with the MacArthur Working Group on Attachment. (1992). *Attachment organization in preschool children: Coding guidelines* (4^e éd.). Unpublished manuscript, University of Virginia.
- Chamberland, C., & Clément M.-È. (2009). La maltraitance psychologique envers les enfants. Dans M.-È. Clément & S. Dufour (Éds), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (pp. 47-62). Montréal : Éditions CEC.
- Chase, N. (1999). An overview of theory, research, and societal issues. Dans N. Chase (Éd.), *Burdened children* (pp. 3-33). New York: The Guilford Press.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological transactional model of community violence and child maltreatment – consequences for children's development. *Psychiatry – Interpersonal and biological processes, 56*, 96-118.
- Cicchetti, D., & Rizley, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment. *New Directions for Child Development, 11*, 31-55.

- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., & Toth, S. L. (2006). Fostering secure attachment in infants in maltreating families through preventative interventions. *Development and Psychopathology*, 18, 623-649.
- Cicchetti, D., Toth, S., & Hennessy, K. (1989). Research on the consequences of child maltreatment and its application to educational settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9, 33-55.
- Cicchetti, D., & Valentino, K. (2006). An ecological transactional perspective on child maltreatment: Failure of the average expectable environment and its influence upon child development. Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (Éds), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (2^e éd., vol. 3, pp. 129-201). New York: Wiley.
- Clément, M.-È. (2009). La violence physique envers les enfants. Dans M.-È. Clément & S. Dufour (Éds), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (pp. 15-30). Montréal : Éditions CEC.
- Cort, N. A., Toth, S. L., Cerulli, C., & Rogosch, F. (2011). Maternal intergenerational transmission of childhood multitype maltreatment. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 20, 20-39.
- Crozier, J. C., & Barth, R. P. (2005). Cognitive and academic functioning in maltreated children. *Children & Schools*, 27, 197-206.
- Culp, R. E., Culp, A. M., Osofsky, J. D., & Osofsky, H. J. (1991). Adolescent and older mothers' interaction patterns with their six-month-old infants. *Journal of Adolescence*, 14, 195-200.
- Culp, A. M., Osofsky, J. D., & O'Brien, M. (1996). Language patterns of adolescent and older mothers and their one-year-old children: a comparison study. *First Language*, 16, 61-75.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family processes: Theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford Press.
- Cyr, C., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology*, 22, 87-108.
- Danielson, C. K., De Arellano, M. A., Kilpatrick, D. G., Saunders, B. E., & Resnick, H. S. (2005). Child maltreatment in depressed adolescents: Differences in symptomatology based on history of abuse. *Child Maltreatment*, 10, 37-48.

- Davis, H.A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106, 193-223.
- De Bellis, M. D. (2001). Developmental traumatology: The psychobiological development of maltreated children and its implications for research, treatment, and policy. *Development and Psychopathology*, 13, 539-564.
- De Bellis, M. D. (2005). The psychobiology of neglect. *Child Maltreatment*, 10, 150-172.
- De Bellis, M. D., Woolley, D. P., & Hooper, S. R. (2013). Neuropsychological findings in pediatric maltreatment: Relationship of PTSD, dissociative symptoms, and abuse/neglect indices to neurocognitive outcomes. *Child Maltreatment*, 18, 171-183.
- De Bellis, M. D., & Zisk, A. (2014). The biological effects of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23, 185-222.
- De Paúl, J. & Domenech, L. (2000). Childhood history of abuse and child abuse potential in adolescent mothers: A longitudinal study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 701-713.
- De Rousie, S., & Durham. (2008). Processes and factors influencing family contributions to school readiness. Dans A. Booth & A. C. Crouter (Éds), *Disparities in school readiness: How families contribute to transitions into school* (pp. 299-317). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Wolff, M. S., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Drake, B., & Pandey, S. (1996). Understanding the relationship between neighborhood poverty and specific types of child maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 20, 1003-1018.
- Dubner, A. E., & Motta, R. W. (1999). Sexually and physically abused foster care children and posttraumatic stress disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 367-373.

- Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2004). Relation entre l'attachement et les interactions mère-enfant en milieu naturel et expérimental à l'âge scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 267-279.
- Dvir, Y., Ford, J. D., Hill, M., & Frazier, J. A. (2014). Childhood maltreatment, emotional dysregulation and psychiatric comorbidities. *Harvard Review of Psychiatry*, 22, 149-161.
- Eckenrode, J., Laird, M., & Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology*, 29, 53-62.
- Edwards, A., Shipman, K., & Brown, A. (2005). The socialization of emotional understanding: A comparison of neglectful and nonneglectful mothers and their children. *Child Maltreatment*, 10, 293-304.
- English, D. J., Newton, R. R., Lewis, T. L., Thompson, R., Kotch, J. B., & Weisbart, C. (2009). At-risk and maltreated children exposed to intimate partner aggression/violence: What the conflict looks like and its relationship to child outcomes. *Child Maltreatment*, 14, 157-171.
- Éthier, L. S., & Milot, T. (2009). Effet de la durée, de l'âge d'exposition à la négligence parentale et de la comorbidité sur le développement socioémotionnel à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57, 136-145.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development*, 81, 435-456.
- Gervai, J., Novak, A., Lakatos, K., Toth, I., Danis, I., Ronai, Z., ... & Lyons-Ruth, K. (2007). Infant genotype may moderate sensitivity to maternal affective communications: Attachment disorganization, quality of care, and the DRD4 polymorphism. *Social Neuroscience*, 2, 307-319.
- Goldberg, S., Benoit, D., Blokland, K., & Madigan, S. (2003). Atypical maternal behavior, maternal representations, and infant disorganized attachment. *Development and Psychopathology*, 15, 239-257.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2008). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Grossmann, K., Grossman, K. E., & Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representations: The Bielefeld and Regensburg longitudinal studies. Dans K. E., Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Éds) *Attachment from infancy to adulthood* (pp. 98-136). New York: Guilford Press.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perception of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17, 115-136.
- Hesse, E., & Main, M. (2000). Disorganized infant, child, and adult attachment: Collapse in behavioral and attentional strategies. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48, 1097-1127.
- Hesse, E., & Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative parental behavior in low-risk samples: Description, discussion, and interpretations. *Development and Psychopathology*, 18, 309-343.
- Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 26, 679-695.
- Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2007). Cognitive processes associated with child neglect. *Child Abuse & Neglect*, 31, 895-907.
- Holzer, S. R., Uppala, S., Wonderlich, S. A., Crosby, R. D., & Simonich, H. (2008). Mediation significance of PTSD in the relationship of sexual trauma and eating disorders. *Child Abuse and Neglect*, 32, 561-566.
- Hooper, L. M. (2007). Expanding the discussion regarding parentification and its varied outcomes: Implications for mental health research and practice. *Journal of Mental Health Counseling*, 29, 322-337.
- Howes, P. W., Cicchetti, D., Toth, S. L., & Rogosch, F. A. (2000). Affective, organizational, and relational characteristics of maltreating families: A systems perspective. *Journal of Family Psychology*, 14, 95-110.

- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachment. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251-268.
- Hu, P., & Men, Z. (1996). *An examination of infant-mother attachment in China*. Poster presented at the meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Quebec City, QB, Canada.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationship on childhood aggression: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Humber, N., & Moss, E. (2005). The relationship of preschool and early school age attachment to mother-child interaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75, 128-141.
- Irigaray, T. Q., Pacheco, J. B., Grassi-Oliveira, R., Fonseca, R. P., Leite, J. C. C., & Kristensen, C. H. (2013). Child maltreatment and later cognitive functioning: A systematic review. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 376-387.
- Isabella, R., Belsky, J., & von Eye, A. (1989). Origins of infant-mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology*, 25, 12-21.
- Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Merrick, M. T., & Arseneault, L. (2013). Safe, stable, nurturing relationships break the intergenerational cycle of abuse: A prospective nationally representative cohort of children in the United Kingdom. *Journal of Adolescent Health*, 53, S4-S10.
- Jaffee, S. R., & Maikovich-Fong, A. K. (2011). Effects of chronic maltreatment and maltreatment timing on children's behavior and cognitive abilities. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 184-194.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915-945.
- Juby, C., Downs, W., & Rindels, B. (2014). Intimate partner violence victimization, maternal child maltreatment, and the mediating impact of changes in family structure. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 31, 237-249.

- Kearney, C. A., Wechsler, A., Kaur, H., & Lemos-Miller, A. (2010). Posttraumatic stress disorder in maltreated youth: A review of contemporary research and thought. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13, 46-76.
- Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children. *Psychological Bulletin*, 113, 164-180.
- Kermoian, R., & Leiderman, P. H. (1986). Infant attachment to mother and child caretaker in an East African community. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 455-469.
- Kilpatrick, D. G., Acierno, R., Saunders, B., Resnick, H. S., Best, C. L., & Schnurr, P. P. (2000). Risk factors for adolescent substance abuse and dependence: Data from a national sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 19-30.
- Kilpatrick, D. G., Ruggiero, K. J., Acierno, R., Saunders, B. E., Resnick, H. S., & Best, C. L. (2003). Violence and risk of PTSD, major depression, substance abuse/dependence, and comorbidity: Results from the National Survey of Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 692-700.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 706-716.
- Kim, J., Cicchetti, D., Rogosch, F. A., & Manly, J. T. (2009). Child maltreatment and trajectories of personality and behavioral functioning: Implications for the development of personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21, 889-912.
- Kobak, R., & Madsen, S. (2008). Disruptions in attachment bonds. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (2^e éd., pp. 23-47). New York: Guilford Press.
- Lacharité, C., Éthier, L. S., & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59, 381-394.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71, 358-375.

- Lewis, M., & Feiring, C. (1989). Infant, mother, and mother-infant interaction behavior and subsequent attachment. *Child Development*, 60, 831-837.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1991). Patterns of relatedness in maltreated and non-maltreated children: Connections among multiple representational models. *Development and Psychopathology*, 3, 207-226.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 64-73.
- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., & Parsons, E. (1999). Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns. Dans J. I. Vondra & D. Barnett (Éds), *Atypical patterns of infant attachment: Theory, research, and current directions. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64, 67-96.
- Lyons-Ruth, K., Connell, D. B., Grunebaum, H. U., & Botein, S. (1990). Infants at social risk: Maternal depression and family support services as mediators of infant development and security of attachment. *Child Development*, 61, 85-98.
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M. A., & Cibelli, C. D. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681-692.
- Lyons-Ruth, K., & Jacobvitz, D. (2008). Attachment disorganization. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (2^e éd., pp. 666-691). New York: Guilford Press.
- Lyons-Ruth, K., Yellin, C., Melnick, S., & Atwood, G. (2005). Expanding the concept of unresolved mental states: Hostile / Helpless states of mind on the Adult Attachment Interview are associated with disrupted mother-infant communication and infant disorganization. *Development and Psychopathology*, 17, 1-23.
- Macfie, J., Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2001). Dissociation in maltreated versus nonmaltreated preschool-aged children. *Child Abuse and Neglect*, 25, 1253-1267.
- Macfie, J., Toth, S. L., Rogosch, F. A., Robinson, J., Emde, R. N., & Cicchetti, D. (1999). Effect of maltreatment on preschoolers' narrative representations of responses to relieve distress and of role reversal. *Developmental Psychology*, 35, 460-465.

- MacMillan, H. L., Wathen, C. N., & Varcoe, C. M. (2013). Intimate partner violence in the family: Considerations for children's safety. *Child Abuse & Neglect*, 37, 1186-1191.
- Madigan, S., Atkinson, L., Laurin, K., & Benoit, D. (2013). Attachment and internalizing behavior in early childhood: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 49, 672-689.
- Madigan, S., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Moran, G., Pederson, D. R., & Benoit, D. (2006). Unresolved states of mind, anomalous parental behavior, and disorganized attachment: A review and meta-analysis of a transmission gap. *Attachment and Human Development*, 8, 89-111.
- Madigan, S., Moran, G., & Pederson, D. R. (2006). Unresolved states of mind, disorganized attachment relationships, and disrupted interactions of adolescent mothers and their infants. *Developmental Psychology*, 42, 293-304.
- Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human Development*, 33, 48-61.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predicted from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Éds), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 161-182). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized / disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Éds), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Manly, J. T., Kim, J. E., Rogosch, F. A., & Cicchetti, D. (2001). Dimensions of child maltreatment and children's adjustment : Contributions of developmental timing and subtype. *Development and Psychopathology*, 13, 759-782.
- Manly, J. T., Lynch, M., Oshri, A., Herzog, M., & Wortel, S. N. (2013). The impact of neglect on initial adaptation to school. *Child Maltreatment*, 18, 155-170.

- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology, 43*, 425-442.
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology, 41*, 431-451.
- Marcus, R. F. & Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly, 16*, 427-444.
- McCormick, M. P., & O'Connor, E. E. (2014). Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology, 11*, 1-15.
- McGuigan, W. M., Vuchinich, S., & Pratt, C. C. (2000). Domestic violence, parents' view of their infant, and risk for child abuse. *Journal of Family Psychology, 14*, 613-624.
- McSherry, D. (2007). Understanding and addressing the "neglect of neglect": Why are we making a mole-hill out of a mountain? *Child Abuse & Neglect, 31*, 607-614.
- McSherry, D. (2011). Lest we forget: Remembering the consequences of child neglect – clarion call to "Feisty Advocates". *Child Care in Practice, 17*, 103-113.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*, 1145-1157.
- Milot, T., Éthier, L. S., & St-Laurent, D. (2009). La négligence envers les enfants. Dans M.-È. Clément, & S. Dufour (Éds), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (pp. 113-126). Montréal : Éditions CEC.
- Milot, T., Éthier, L. S., St-Laurent, D., & Provost M. A. (2010). The role of trauma symptoms in the development of behavioral problems in maltreated preschoolers. *Child Abuse and Neglect, 34*, 225-234.
- Milot, T., St-Laurent, D., Éthier, L. S., & Provost, M. A. (2010). Trauma-related symptoms in neglected preschoolers and affective quality of mother-child communication. *Child Maltreatment, 15*, 293-304.
- Moran, G., Forbes, L., Evans, E., Tarabulsky, G. M., & Madigan, S. (2008). Both maternal sensitivity and atypical maternal behavior independently predict

- attachment security and disorganization in adolescent mother-infant relationships. *Infant Behavior & Development*, 31, 321-325.
- Moss, E., Bureau, J.-F., Cyr, C., Mongeau, C., & St-Laurent, D. (2004). Correlates of attachment at age 3: Construct validity of the preschool attachment classification system. *Developmental Psychology*, 40, 323-334.
- Moss, E., Bureau, J.-F., St-Laurent, D., & Tarabulsy, G. M. (2011). Understanding disorganized attachment at preschool and school age. Dans J. Solomon & C. George (Éds), *Disorganized attachment and caregiving* (pp. 52-79). New York: Guilford Press.
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J.-F., Tarabulsy, G. M., & Dubois-Comtois, K. (2005). Stability of attachment during the preschool period. *Developmental Psychology*, 41, 773-783.
- Moss, E., Cyr, C., & Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school age and developmental risk: Examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive, and behaviorally disorganized children. *Developmental Psychology*, 40, 519-532.
- Moss, E., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Tarabulsy, G. M., St-Laurent, D., & Bernier, A. (2011). Efficacy of a home-visiting intervention aimed at improving maternal sensitivity, child attachment, and behavioral outcomes for maltreated children: A randomized control trial. *Development and Psychopathology*, 23, 195-210.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37, 863-874.
- Mueller-Pfeiffer, C., Moergeli, H., Schumacher, S., Martin-Soelch, C., Wirtz, G., Fuhrhans, C., ... & Rufer, M. (2013). Characteristics of child maltreatment and their relation to dissociation, posttraumatic stress symptoms, and depression in adult psychiatric patients. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 201, 471-477.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27, 104-115.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41, 751-762.

- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 600-608.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (1997). The effects of infant child care on mother-infant attachment security. *Child Development*, 68, 860-879.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2001). Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*, 37, 847-862.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (2002). The relation of global first grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *Elementary School Journal*, 102, 367-387.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2004a). Affect dysregulation in the mother-child relationship in the toddler years: Antecedents and consequences. *Development and Psychopathology*, 16, 43-68.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (2004b). Multiple pathways to early academic achievement. *Harvard Educational Review*, 74, 1-29.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: Guilford Press.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2006). Infant-mother attachment classification: Risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality. *Developmental Psychology*, 42, 38-58.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48, 187-218.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48, 120-162.

- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87-98.
- O'Connor, E. E., Scott, M. A., McCormick, M. P., & Weinberg, S. L. (2014). Early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood: the role of the subsequent caregiving environment. *Attachment & Human Development*, 16, 590-612.
- Organisation mondiale de la Santé. (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention*. Geneva, Switzerland: Organisation mondiale de la Santé.
- Organisation mondiale de la Santé. (2010). *Child maltreatment*. Repéré à <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/index.html>
- Oshri, A., Rogosch, F. A., Burnette, M. L., & Cicchetti, D. (2011). Developmental pathways to adolescent cannabis abuse and dependence: Child maltreatment, emerging personality, and internalizing versus externalizing psychopathology. *Psychology of Addictive Behaviors*, 25, 634-644.
- Pajer, K. A., Gardner, W., Lourie, A., Chang, C., Wang, W., & Currie, L. (2014). Physical child abuse potential in adolescent girls: Associations with psychopathology, maltreatment, and attitudes toward child-bearing. *La revue canadienne de psychiatrie*, 59, 98-106.
- Pears, K. C., Kim, H. K., & Fisher, P. A. (2008). Psychosocial and cognitive functioning of children with specific profiles of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 32, 958-971.
- Pearson, J., Plamondon, A., Baudry, C., & Tarabulsky, G. M. (2011). L'attachement chez les enfants de mères adolescentes: un marqueur de l'écologie, un médiateur du développement. *Revue québécoise de psychologie*, 32, 57-77.
- Pederson, D. R., Bailey, H. N., Tarabulsky, G. M., Bento, S., & Moran, G. (2014). Understanding sensitivity: lessons learned from the legacy of Mary Ainsworth. *Attachment & Human Development*, 16, 261-270.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-31.
- Pianta, R. C. (1996). *Manual and Scoring Guide for the Student-Teacher Relationship Scale*. Charlottesville: University of Virginia.

- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., Morrison, F., & NICHD (Early Child Care Research Network). (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315, 1795-1796.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102, 225-238.
- Plant, D. T., Barker, E. D., Waters, C. S., Pawlby, S., & Pariante, C. M. (2013). Intergenerational transmission of maltreatment and psychopathology: The role of antenatal depression. *Psychological Medicine*, 43, 519-528.
- Reis, J. (1989). A comparison of young teenage, older teenage and adult mothers on determinants of parenting. *The Journal of Psychology*, 123, 141-151.
- Reynolds, A. J., Weissberg, R. P., & Kaspro, W. J. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner city. *American Journal of Community Psychology*, 20, 599-624.
- Rydell, A.-M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development*, 7, 187-204.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa study of early child care. *Child Development*, 73, 1166-1186.
- Schneider-Rosen, K., Braunwald, K., Carlson, V., & Cicchetti, D. (1985). Current perspectives in attachment theory: Illustrations from the study of maltreated infants. Dans I. Bretherton & E. Waters (Éds), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 194-210.
- Schuengel, C., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Frightening maternal behavior linking unresolved loss and disorganized infant attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 54-63.
- Schumacher, J. A., Slep, A. M. S., & Heyman, R. E. (2001). Risk factors for child neglect. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 231-254.

- Scott, K. M., McLaughlin, K. A., Smith, D. A. R., & Ellis, P. M. (2012). Childhood maltreatment and DSM-IV adult mental disorders: Comparison of prospective and retrospective findings. *The British Journal of Psychiatry*, 200, 469-475.
- Shaffer, A., Yates, T. M., & Egeland, B. R. (2009). The relation of emotional maltreatment to early adolescent competence: Developmental Processes in a prospective study. *Child Abuse and Neglect*, 33, 36-44.
- Shonk, S. M., & Cicchetti, D. (2001). Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology*, 37, 3-17.
- Sidebotham, P., & Heron, J. (2006). Child maltreatment in the "children of the nineties": A cohort study of risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 30, 497-522.
- Smith, P. B., & Pederson, D. R. (1988). Maternal sensitivity and patterns of infant-mother attachment. *Child Development*, 59, 1097-1101.
- Solomon, J., & George, C. (2008). The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (2^e éd., pp. 383-416). New York: Guilford Press.
- Sroufe, L. A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. Dans J. Belsky & T. Nezworski (Éds), *Clinical implications of attachment* (pp. 18-38). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.
- Statistique Canada (2009a). *La violence familiale au Canada : un profil statistique*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/85-224-x/2010000/t011-fra.pdf>
- Statistique Canada (2009b). *La violence familiale au Canada : un profil statistique*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/85-224-x/2010000/t012-fra.pdf>
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2013). The neglect of child neglect: a meta-analytic review of the prevalence of neglect. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48, 345-355.
- Stronach, E. P., Toth, S. L., Rogosch, F., Oshri, A., Manly, J. T., & Cicchetti, D. (2011). Child maltreatment, attachment security, and internal representations of mother and mother-child relationships. *Child Maltreatment*, 16, 137-145.

- Takahashi, K. (1986). Examining the Strange Situation procedure with Japanese mothers and 12-month-old infants. *Developmental Psychology*, 22, 265-270.
- Tarabulsky, G. M., Moran, G., Pederson, D. R., Provost, M., & Larose, S. (2011). Adolescent motherhood, maternal sensitivity and early infant development. Dans D. W. Davis & M. C. Logsdon (Éds), *Maternal sensitivity: A scientific foundation for practice* (pp. 157-177). Haupage, NY: Nova Publishers.
- Tomlinson, M., Cooper, P., & Murray, L. (2005). The mother-infant relationship and infant attachment in a South African peri-urban settlement. *Child Development*, 76, 1044-1054.
- Toth, S. L., & Cicchetti, D. (1996). The impact of relatedness with mother on school functioning in maltreated children. *Journal of School Psychology*, 34, 247-266.
- Tourigny, M., Mayer, M., Wright, J., Lavergne, C., Trocmé, N., Hélie, S., ... & Larrivée, M-C. (2002). *Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalés à la Direction de la protection de la jeunesse au Québec (ÉIQ)*. Montréal : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP).
- Trickett, P. K., Aber, J. L., Carlson, V., & Cicchetti, D. (1991). Relationship of socioeconomic status to the etiology and developmental sequelae of physical child abuse. *Developmental Psychology*, 27, 148-158.
- Trocmé, N., Fallon, B., MacLaurin, B., Sinha, V., Black, T., Fast, E., ... & Holroyd, J. (2010). *Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants – 2008, Données principales*. Ottawa : Agence de la santé publique du Canada.
- Trocmé, N., MacLaurin, B., Fallon, B., Daciuk, J., Billingsley, D., Tourigny, M., ... & McKenzie, B. (2001). *Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants : Rapport final*. Ottawa (Ontario): Ministère des Travaux publics et des Services gouvernementaux du Canada.
- True, M. M., Pisani, L., & Oumar, F. (2001). Infant-mother attachment among the Dogon of Mali. *Child Development*, 72, 1451-1466.
- Tyrka, A. R., Wyche, M. C., Kelly, M. M., Price, L. H., & Carpenter, L. L. (2009). Childhood maltreatment and adult personality disorder symptoms: Influence of maltreatment type. *Psychiatry Research*, 165, 281-287.

- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis of the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- van IJzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2008). Cross-cultural patterns of attachment. Universal and contextual dimensions. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (2^e éd., pp. 880-905). New York: Guilford Press.
- van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249.
- Vondra, J. I., Shaw, D. S., & Kevenides, M. C. (1995). Predicting infant attachment classification from multiple, contemporaneous measures of maternal care. *Infant Behavior and Development*, 18, 415-425.
- Vondra, J. I., Shaw, D. S., Swearingen, L., Cohen, M., & Owens, E. B. (1999). Early relationship quality from home to school: A longitudinal study. *Early Education & Development*, 10, 163-190.
- Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.
- Waxman, R., Fenton, M. C., Skodol, A. E., Grant, B. F., & Hasin, D. (2014). Childhood maltreatment and personality disorders in the USA: Specificity of effects and the impact of gender. *Personality and Mental Health*, 8, 30-41.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (2^e éd., pp. 78-101). New York: Guilford Press.
- Wekerle, C., Wolfe, D. A., Dunston, J., & Alldred, T. (2014). Child maltreatment. Dans J. Mash & R. A. Barkley (Éds), *Child Psychopathology* (3^e éd., pp. 737-798). New York: Guilford Press.
- Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1987). *Rochester Assessment Package for Schools*. University of Rochester.
- Whitman, T. L., Borkowski, J. G., Keogh, D. A., & Weed, K. (2001). *Interwoven lives: Adolescent mothers and their children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Williamson, J. M., Borduin, C. M., & Howe, B. A. (1991). The ecology of adolescent maltreatment: A multilevel examination of adolescent physical abuse, sexual abuse, and neglect. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 449-457.
- Wolock, I., & Horowitz, B. (1984). Child maltreatment as a social problem: The neglect of neglect. *American Journal of Orthopsychiatry, 54*, 530-543.
- Zeanah, C. H., Danis, B., Hirshberg, L., Benoit, D., Miller, D., & Heller, S. S. (1999). Disorganized attachment associated with partner violence: A research note. *Infant Mental Health Journal, 20*, 77-86.
- Zevalkink, J., Riksen-Walraven, J. M., & van Lieshout, C. F. M. (1999). Attachment in the Indonesian caregiving context. *Social Development, 8*, 21-40.